

Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen: empirische Untersuchung zur Dynamik von Selbstlernprozessen

Maier Reinhard, Christiane (Ed.); Wrana, Daniel (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Maier Reinhard, C., & Wrana, D. (Hrsg.). (2008). *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen: empirische Untersuchung zur Dynamik von Selbstlernprozessen* (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung, 1). Opladen: Budrich UniPress Ltd. <https://doi.org/10.3224/94075506>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Christiane Maier Reinhard, Daniel Wrana (Hrsg.)

Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen

Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen

Beiträge der Schweizer Bildungsforschung, Band 1

Beiträge der Schweizer Bildungsforschung

herausgegeben von

Erwin Beck

Hermann J. Forneck

Band 1

Christiane Maier Reinhard
Daniel Wrana (Hrsg.)

Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen

Empirische Untersuchungen zur
Dynamik von Selbstlernprozessen

Budrich UniPress Ltd.
Opladen & Farmington Hills 2008

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist bei Budrich UniPress erschienen und steht unter folgender Creative
Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und
Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Budrich UniPress.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/94075506>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag
bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-940755-06-3
DOI 10.3224/94075506

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Verlag Budrich UniPress Ltd.
<http://www.budrich-verlag.de>

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeber	7
<i>Christiane Maier Reinhard, Daniel Wrana</i>	
Einleitung	
Empirische Forschung zur Lehrerbildung mit Selbstlernarchitekturen ...	11
<i>Daniel Wrana</i>	
Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen	
Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen	31
<i>Ernst Röthlisberger</i>	
Lernwege und Lernplanung beim selbstsorgenden Lernen	103
<i>Peter Moser</i>	
In Einsamkeit studieren?	
Affekte und Emotionen in einer Selbstlernarchitektur	147
<i>Jürg Rüedi</i>	
„Bin am Text Lesen und Fragen Beantworten, lasse mich sehr schnell ablenken...“ Lernstrategien im Lichte fallrekonstruktiver Forschung	171
<i>Barbara Ryter Krebs</i>	
„Rosinen picken“ oder „in einer Mine schürfen“?	
Metaphern des Lernens in Lernberatungsgesprächen	203
<i>Christiane Maier Reinhard</i>	
Widerton zu einem professionellen ästhetischen Lehr-Lernbegriff. Eine Rekonstruktion thematisch-semantischer Strukturen in Lernberatungsgesprächen der Primarlehrerausbildung	249
<i>Christiane Maier Reinhard, Daniel Wrana</i>	
Kontexte	311
Die Autorinnen und Autoren	329

Praktische Theorie. Die Einheit von theoretischer, empirischer und konstruktiver Perspektive in pädagogischer Forschung

Hermann J. Forneck

Man muss nicht lange suchen, um auf das Vorurteil der grauen Theorie, die praxisfern und unverständlich ist, zu stossen. Bewegt man sich hingegen im Feld der Wissenschaft, dann begegnet man Menschen, die begeistert, anschaulich und problemorientiert über ihre Arbeit sprechen.

Vielleicht liegt diese Diskrepanz der Wahrnehmungen aber auch daran, dass man unterschiedliches unter ‚Theorie‘ versteht. Lässt man sich auf die sicher unvollständige Formel ein, Theorie sei ein Set von logisch konstruierten Sätzen, deren wesentliche Basisaussagen empirisch abgesichert sind, dann kann man Theorie als eine formidable Möglichkeit verstehen, anders als alltäglich gewohnt auf einen Gegenstand zu sehen. Ja, man kann dann sagen, dass eine Theorie erst etwas sichtbar macht, was man vorher gar nicht sehen konnte. Geht man noch einen kleinen, aber entscheidenden Schritt weiter, dann kann man argumentieren, Gegenstände der Forschung gebe es erst durch eine spezifische Theorie, erst diese eröffne einen faszinierenden Blick auf etwas, was vorher nicht sichtbar war.

Von dieser Art sind wesentliche Beiträge des vorliegenden Bandes. Sie rekurrieren auf die Foucaultsche Gouvernementalitätstheorie, entwickeln daraus eigene Fragestellungen und neue forschungsmethodische, meist post-strukturalistisch ausgerichtete diskursanalytische Zugriffe. Aber das eigentlich Aufregende besteht darin, dass mit diesem theoretischen Hintergrund etwas zu Tage tritt, was in der Pädagogik und insbesondere im subdisziplinären Diskurs zur Selbststeuerung so bisher nicht thematisierbar war. Um dies deutlich zu machen, sind einige wenige skizzenhafte Bemerkungen zur Gouvernementalität notwendig.

Der in diesem Band über weite Strecken praktizierte Blick auf Lernprozesse tritt mit einem theoretischen Anspruch auf, den Foucault mit dem Begriff der Gouvernementalität verbindet. Gouvernementalität meint einen distinkten Machtypus, der das Scharnier zwischen abstrakten politischen Rationalitäten und den ‚Technologien des Selbst‘ thematisiert.

Als Macht begreift Foucault Strategien, „mit denen die Individuen das Verhalten der anderen zu lenken und zu bestimmen versuchen“ (Foucault 1985: 25), also auf es einwirken. Dabei bleiben der oder die ‚Andere(n)‘, auf

die eingewirkt wird, als „Subjekt des Handelns“ anerkannt und erhalten. Dies impliziert, dass Machtverhältnisse ein ganzes „Feld von möglichen Antworten, Reaktionen, Wirkungen“ und Interventionen (Foucault 1987: 254) ermöglichen, also das Handeln der Objekte der Regierung nicht determinieren, sondern wahrscheinlich werden lassen. Es entsteht so ein Möglichkeitsfeld von individuellen Handlungen bei dem bestimmte Handlungen wahrscheinlicher werden als andere.

Machtverhältnisse sind an Techniken der Selbstführung gebunden, gehen mit Selbsttechniken eine enge Verbindung ein, ja sie setzen die Identifikation der Subjekte, die Anerkennung und Praktizierung der den Regierungszielen entsprechenden alltäglichen Praktiken voraus. Folgt man diesem Blick auf Machtverhältnisse, dann geht es zunächst noch nicht um die Frage der Legitimität von Macht, sondern um deren Analyse. Zugleich erscheint Lehrerinnen- und Lehrerbildung als ein diskursives Feld, in dem Professionalisierungsprozesse rationalisiert werden. Mit dieser Perspektive soll eine Dichotomie von Freiheit und Zwang, die in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weit verbreitet ist, überwunden und zugleich das konkrete Zusammenspiel von politischer, ökonomischer und erwachsenenpädagogischer Rationalität und Selbsttechnologien in den sozialwissenschaftlichen Blick genommen werden.

Rationalität meint dabei die regelgeleitete Hervorbringung von Verfahren, Programmen und Schemata des Wahrnehmens und Urteilens. Damit wird ein Untersuchungsfeld geöffnet, welches analysiert, „wie Rationalitätsformen sich selbst in Praktiken oder Systemen von Praktiken einschreiben und welche Rolle sie in ihnen spielen ...“ (Foucault 1978: 146).

Aber von Anfang an geht es bei diesem theoretischen und forschungsmethodologischen Zugriff um einen weiterreichenden Einsatz. Das wird an mehreren Beiträgen dieses Bandes deutlich, die von grundsätzlichen Fragestellungen ausgehen, zu empirischen Untersuchungen zum lebenslangen und selbstgesteuerten Lernen übergehen und in konstruktive Fragen münden, etwa wie Autonomie und Struktur in einer poststrukturalistischen Lerntheorie und in der Didaktik selbstsorgenden Lernens aufgrund eines differenten Strukturbegriffs als Reflexivität rekonstruiert werden.

Diese Einheit von anspruchsvoller theoretischer Perspektive, empirischer Datenproduktion und didaktischer Konstruktion scheint uns ein wesentliches Merkmal pädagogischer Forschung zu sein. Damit wird auch der Anspruch dieser Reihe deutlich, mehr zu sein als ein bloßes Feststellen dessen was ist. Pädagogische Forschung zeichnet sich durch eine geglückte Triangulation von Theorie, Empirie und handlungsorientierender Konstruktivität aus, die in der internationalen Wissenschaftstheorie als nutzenorientierte Grundlagenforschung bezeichnet wird. Diese ist, gerade weil sie praktisch bedeutsame pädagogische Problemlagen aufgreift und bearbeitet, sowohl theoretisch als auch forschungsmethodisch anspruchsvoll.

Literatur

- Foucault, Michel (1978): Table round du 20 mai 1978 (Gespräch mit A. Farge, A. Fontana, J. Léonard, M. Perrot u.a.) zit. nach Lemke 1997, S. 146.
- Foucault, Michel (1985): Freiheit und Selbstsorge. Interview 1984 und Vorlesung 1982. Hrsg: Becker, H., Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1987) Das Subjekt und die Macht. Nachwort. In: Dreyfus, H.L./ Rabinow, P.: Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt a.M., S. 243-261.

Einleitung

Empirische Forschung zur Lehrer/-innenbildung in Selbstlernarchitekturen

Christiane Maier Reinhard, Daniel Wrana

Die Beiträge dieses Bandes nehmen einen empirischen Blick auf Lernprozesse in Lehr-Lern-Arrangements mit hohem Selbststeuerungsanteil. Sie sind im Projekt „@rs – Architekturen des Selbstlernens“ entstanden, einem Entwicklungs- und Forschungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). Das Projekt fokussiert auf drei Aspekte des Professionalisierungsprozesses, die die Diskussion über die Modernisierung der Lehrer/-innenbildung bestimmen: Den Aufbau von Selbstlernkompetenzen, die Herausbildung von Reflexivität und die Integration fachdisziplinärer Perspektiven. Unter diesen drei Zieldimensionen wurde 2004 eine Selbstlernarchitektur entwickelt, in der die Studieninhalte des zweiten Semesters der Primarlehrer/-innenausbildung in einer fächervernetzten, didaktisch strukturierten Lernumgebung aufbereitet und damit Selbstlernprozesse in spezifischer Weise konstelliert wurden. Kernelement der Selbstlernarchitektur ist eine Online-Lernumgebung, die mit Präsenzveranstaltungen funktional verschränkt ist. Diese Selbstlernarchitektur bildet seit 2005 das reguläre Ausbildungssetting des zweiten Semesters im berufsbegleitenden Ausbildungsgang „Flexible Ausbildung“ und wird im Sommersemester 2008 auch auf die regulären Studiengänge für Primarlehrer/-innen erweitert.

Das Projekt @rs fällt in den Zeitraum einer beschleunigten Transformation der bis in die 1990er Jahre seminaristisch verfassten, schweizerischen Lehrer/-innenbildung zu einer wissenschaftsorientierten und zugleich praxisnahen Hochschulausbildung. Seither werden die verschiedenen Institute und Lehrerbildungsinstitutionen zu Pädagogischen Hochschulen gebündelt oder an die Universitäten angegliedert bzw. integriert. Im Zuge dieser institutionellen Neuordnung wurde 2006 die Lehrer/-innenbildung der Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn in einer Pädagogischen Hochschule im Rahmen der Fachhochschule Nordwestschweiz vereinheitlicht, in deren Institut für Primarstufe das Projekt @rs angesiedelt ist. Im Kontext dieser weitgehenden Modernisierung der Ausbildung soll das Projekt einen Beitrag zur hochschuldidaktischen Innovation leisten, durch den Studierende gefördert werden, Selbstlernkompetenzen aufzubauen, wissenschaftliches Wissen handlungsorientierend zu transformieren, Fachinhalte

unter praxisrelevanter Perspektive aufeinander zu beziehen und eine reflexiv-forschende Einstellung zu entwickeln. Es soll so ein Prozess integrativer Professionalisierung evoziert werden. Das Projekt zielt zugleich aber auf die Veränderung des professionellen Selbstverständnisses der Dozierenden, die sowohl Träger/-innen der Entwicklung und Durchführung der Selbstlernarchitektur als auch der Begleitforschung sind. Ihre professionelle Tätigkeit verändert sich, weil die Vermittlung des Inhalts – die traditionelle Lehre – in der Selbstlernarchitektur in apersonale Medien verlagert wird, hin zum Designing einer Selbstlernumgebung, zur Begleitung von individualisierten Lernprozessen und der forschenden Begleitung der ausgelösten Lehr-Lernprozesse.

Während eine ausführliche Darstellung der didaktischen Konzeption von Selbstlernarchitekturen (Forneck 2006) und ihrer Umsetzung im Projekt @rs bereits erfolgt ist (Forneck/Gyger/Maier 2006), geben die Beiträge des vorliegenden Buchs nun Einblick in Ergebnisse der Begleitforschung.¹

Im Folgenden werden wir (1) die Konzeption des selbstsorgenden Lernens und der Selbstlernarchitekturen vorstellen und dann (2) die spezifische Position hervorheben, die das Projekt @rs im Kontext der Debatte um die Modernisierung der Lehrer/-innenbildung und in der Verbindung von Forschung und Lehre einzunehmen vermag, um (3) die Fragestellungen und die Methodologie der Begleitforschung sowie die Zusammenarbeit im Team zu diskutieren und schließlich (4) mit kurzen Zusammenfassungen zu den einzelnen Beiträgen des Bandes zu schließen.

1 Selbstlernarchitekturen, eine Antwort auf die Forderung nach selbstorganisiertem Lernen und erhöhtem Selbststudienanteil

Selbstgesteuertes bzw. selbstorganisiertes, selbstständiges oder selbstverantwortliches Lernen sind für Innovationen im Bildungssystem seit den 1990er Jahren Leitbegriffe. Sie stehen in einem Begründungszusammenhang, in welchem einerseits auf die aus dem gesellschaftlichen Transformationsprozess abgeleitete Notwendigkeit lebenslangen Lernens und andererseits auf ein verändertes Lernverständnis, das auf das aktiv lernende Subjekt setzt, rekurriert wird (vgl. Landwehr/Müller 2006: 23-30; Gerstenmaier/Mandel 1995: 867-888; Ludwig 1999). Auch die Technologieentwicklung unterstützt die Bedeutung selbstgesteuerten Lernens, da neue Medien und E-Learning orts-

1 Für das Verständnis der Beiträge wichtige Informationen zur Selbstlernarchitektur, der Ausbildungssituation und den Rahmenbedingungen des Forschungsprozesses werden im Beitrag „Kontexte“ in diesem Band gegeben.

zeit-, und lehrpersonenunabhängige Lernarrangements (Lang 2002: 23-42; Reusser 2005: 173/174) ermöglichen. Auch das Projekt @rs ist aus einem Studiengang mit erhöhten E-Learning-Anteilen hervorgegangen. Im primären und sekundären Bildungsbereich ist selbstständiges Lernen ein Thema unter dem Titel „Neue Lernkultur“ und verbindet sich mit dem Prinzip der Handlungsorientierung zur methodisch-didaktischen Konzeption erweiterter Lernformen im Rahmen einer subjektorientierten Didaktik (Gasser 1999). Im tertiären Bildungsbereich ist es schließlich die europäische Hochschulreform nach den Grundsätzen von Bologna, durch die an den Hochschulen erhöhte Selbststudienanteile verbindlich werden und so die hochschuldidaktische Umsetzung von entsprechenden Lehr-Lernarrangements zusätzlich motiviert wird. Es ist insbesondere die Förderung überfachlicher, metakognitiver Kompetenzen, die man durch den Einsatz des selbstständigen Lernens im Sinne der Befähigung zum „Lebenslangen Lernen“ erwartet (Wilbers/Zellweger 2005).

Selbstlernkonzepte zeichnen sich nicht nur durch die Hervorhebung formaler Voraussetzungen des Lernens und überfachlicher, metakognitiven Kompetenzen aus, mindestens zwei weitere Merkmale sind anzufügen: Selbstlernkonzepte nehmen für sich in Anspruch den Blick vom Lehren auf das Lernen zu verschieben und sie zeichnen sich durch die Verlagerung der Steuerungsentscheide in die Verfügbarkeit der Lernenden aus. Prinzipiell alle Dimensionen didaktischer Planung und Entscheidung gehen dem Anspruch nach in die Entscheidungskompetenz der Lernenden über und Lernarrangements können nun hinsichtlich des Umfangs der Steuerungsanteile der Lernenden unterschieden werden. So werden Lehr-Lernsituation als Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdsteuerung konzipiert (Landwehr/Müller 2006: 18/19) und zwar häufig so, dass gelingende Selbststeuerung den Wegfall von Fremdsteuerung voraussetzt. Da aber weitgehende Selbstlernkompetenzen und damit eine Verfügungsfähigkeit über Selbststeuerungsdimensionen selbst für erwachsene Lernende nicht vorausgesetzt werden können, führt dies zur Forderung nach der Entwicklung einer Didaktik und Methodik des selbstgesteuerten Lernens, in der der Lehrperson mit Lernberatung, Lernbegleitung und dem Arrangement von Lernressourcen nun neue Aufgaben zukommen. Selbstgesteuertes Lernen verlangt nach professionellem Support, der das Gelingen von Selbstlernprozessen ermöglicht (z.B. Meisel 2002).

Innerhalb eines inzwischen weit aufgeächerten Diskurses und eines breiten Feldes von Praxisprojekten bezieht die Selbstlernarchitektur @rs theoretisch-konzeptionell und als realisierte Praxis einer Ausbildung eine spezifische Position, die mit den Begriffen „selbstsorgendes Lernen“ und „Selbstlernarchitekturen“ markiert wird. Wir gehen davon aus, dass die Reduktion von Steuerung nicht automatisch zu mehr oder gar vollständiger Selbststeuerung führt (Dubs 1993; Veenmann/Elshout 1991) und folgen der These, dass eine Didaktik des selbstgesteuerten Lernens nicht durch den Wegfall sondern durch eine

spezifische Konfiguration der den Lernprozess steuernden Elemente bestimmt ist. Aus dieser Perspektive kann das Lernangebot sich nicht auf die Bereitstellung von Lernmaterialien und Lernhilfen beschränken, aus denen Lernende im Sinne eines Lernquellenpools ihre Auswahl treffen und Steuerungsentscheide können nicht einfach auf die Seite der Lernenden ausgelagert werden. Da weitgehende Selbstlernfähigkeiten auch bei erwachsenen Lernenden nicht einfach vorausgesetzt werden können, ist die Selbstlernarchitektur so konzipiert, dass in ihr der Aufbau von Selbstlernkompetenzen möglich wird. Die Selbstlernarchitektur lässt die Steuerungsdimension folglich nicht professionell unbestimmt, sondern gestaltet die Selbststeuerungspotenziale didaktisch (vgl. Forneck 2006). Dadurch wird zugleich ein höherer architektonischer Aufwand nötig, der folgende Komponenten in eine didaktisch funktionale Relation bringt: Komplexe Problemstellungen, mögliche Lernwege (Bearbeitungsschritte), Arbeitsressourcen (Materialien), Lerntechniken und Reflexionswerkzeuge, Lernberatung, Kommunikation in der Lerngruppe, Lernkontrolle. Das individualisierte Lernen in apersonalen Medien (Online-Lernumgebung) steht dabei in didaktisch-funktionaler Verschränkung mit Präsenzsituationen, zu denen individualisierte Lernberatungen mit den Dozierenden, Kompakttage des Kurses und ein informeller Bereich, der soziale Treffpunkt, gehören. Die Struktur, die diese miteinander funktional verschränkten Elemente der Präsenz- und der Online-Ebene bilden, nennen wir Selbstlernarchitektur.²

Zum Aufbau von Selbstlernkompetenzen stehen in einer Selbstlernarchitektur spezifische Instrumente zur Verfügung. Es sind einerseits Werkzeuge der Reflexion des eigenen Lernverhaltens (Lernjournal, Dokumentation der Lernplanung und Lernwege) und andererseits sind es Techniken des Lernens zur Aneignung des Inhalts. Im didaktischen Setting ist die systematische Verknüpfung dieser Instrumente mit dem Lernprozess vorbereitet. Es gibt deutliche empirische Hinweise, dass der Erwerb von metakognitiv-prozeduralem Wissen besser im Zusammenhang mit inhaltspezifischem Wissen erfolgt (Schneider/Körkel 1989; Weinert 1994). Spezifisch für die didaktische Konzeption der Selbstlernarchitektur ist daher, dass Lerntechniken – wir sprechen von Lernpraktiken – nicht inhaltsunabhängig trainiert werden, sondern inhaltlich begründet mit Dokumenten zu einer Lernaktivität verknüpft sind.

Selbstständiges Lernen findet im Rahmen der Selbstlernarchitektur also in einer hochstrukturierten, Steuerungsfunktionen implizierenden Lernumgebung statt, was durchaus paradox erscheinen mag, wenn man externe Steuerung und Selbststeuerung als Gegensätze betrachtet. In der Selbstlernarchitektur werden nun aber die relevanten Elemente der Lernsituation so konfiguriert, dass ein Prozess angestoßen werden kann, in welchem Lernende in die Selbstverfügung über die Lernsteuerung in je individueller Weise eintre-

2 Zur architektonischen Struktur der Selbstlernarchitektur @rs vgl. Beitrag „Kontexte“, Kap. 2 i.d. Bd., zur lerntheoretischen und didaktischen Begründung von Selbstlernarchitekturen vgl. Wrana, Kap. 3 i.d. Bd.

ten, und zwar indem die präfigurierten Steuerungselemente der Selbstlernarchitektur durch einen kontinuierlichen Reflexionsprozess eingeholt und dem selbstständigen Lernen verfügbar werden. Es ist also das Moment der Reflexivität, in welchem die Parameter des Lernprozesses für die Lernenden allererst verfügbar werden, der entscheidende Punkt des Selbstlernprozesses. Die fachliche und überfachliche Lernberatung spielt in diesem Prozess des Reflexiv-Werdens des eigenen Lernens eine zentrale Rolle. Es gibt im Rahmen der Selbstlernarchitektur Lernberatung deswegen einerseits im Sinne eines Angebots, andererseits ist sie an zentralen, vorbestimmten Stellen des Lernsettings im Sinne von Lernentwicklungsgesprächen obligatorisch eingeplant. Diese fachliche Lernberatung hat die Aufgabe, die Relationierung von subjektiver Wissenskonstruktion und fachdisziplinärem Horizont zu unterstützen und so reflexiv verfügbar zu machen, dass generative Themen entstehen. Generative Themen zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen subjektive Deutungen der Lernenden und disziplinäre Deutungsstrukturen relationiert werden. Die Selbstlernarchitektur soll so selbstständige Lernprozesse mit spezifischer, reflexiver Qualität ermöglichen und provozieren. In der Konzeption der Selbstlernarchitekturen steht der Begriff „selbstsorgendes Lernen“ (Forneck 2002: 257) für diese spezifische Qualität. Unabhängig davon, in welchem Maß Lernende bereits selbstgesteuert Lernen können, schafft die Selbstlernarchitektur Bedingungen, unter denen Reflexivität möglich wird – und zwar in einer hochgradig individualisierten Weise.

Reflexivität wird daher in Selbstlernarchitekturen auf vier Ebenen initiiert: (1) über die Etablierung von Selbstpraktiken, also Praktiken der Beobachtung und der Gestaltung des eigenen Denkens und Handelns – dazu zählt das reflexive Schreiben im Lernjournal, das Planen und Kontrollieren von Lernwegen, (2) über die Etablierung von Lernpraktiken, die den Lernprozess nicht nur über Techniken und Vorgehensweisen „optimieren“, sondern zugleich die eigenen Praktiken reflexiv machen, (3) ist Reflexivität eine Dimension innerhalb der Inhalte, insofern die reflexive Bezugnahme auf die Stoffe und Inhalte der Selbstlernarchitektur zur eigenständigen Konstruktion von Inhaltsstrukturen in Auseinandersetzung mit deren gesellschaftlicher Vorstrukturiertheit führt, (4) ist schließlich die Lernberatung der Ort, an dem Reflexivität in Kommunikation mit den Dozierenden entsteht und eine personale, dialogische Struktur erhält.

Der Erwerb von Selbstlernkompetenzen in Selbstlernarchitekturen weist daher über einen Lernprozess hinaus, wie er in der Folge von ressourcenbezogenen und metakognitiven Selbstlernmodellen, konzipiert wird. Zwar erwerben Lernende Techniken des Selbstlernens, die das Lernen in einem durchaus lernökonomischen Sinn produktiver machen (vgl. Wrana 2006: 13), aber mit der Kategorie der Reflexivität steht das Sich-selbst-verfügbar-Machen des eigenen Lernen im Zentrum, mit dem die in der Selbstlernarchitektur angelegten Strukturen überschritten werden. Selbstsorgendes Lernen hat

damit den Anspruch, die Wiederaneignung des eigenen Lernprozesses zu eröffnen (Klingovsky/Kossack 2007: 71-78), die Selbstpositionierung zu den formalen Steuerungsvorgaben des Lernkontextes und der disziplinären Wissenskonstruktionen zu ermöglichen.

Man kann diesen Ansatz der Lernarchitekturen in Bezug setzen zum Paradox, in dem Bildungsprozesse konstituiert sind – auch und gerade wenn sie als Selbstlernprozesse auftreten –, dass sie nämlich auf die normativ orientierte Veränderung handlungsorientierender Einstellungen zielen und zugleich den Eigensinn der Lernenden respektieren wollen. In der Selbstlernarchitektur ist durch die didaktische Strukturierung Sorge getroffen, dass der Prozess, in dem Normen individualisiert werden und Individuen mit Normen konfrontiert werden, den Lernenden und Lehrenden reflexiv werden kann.

Die Beiträge dieses Buches beziehen sich empirisch auf die Implementation und Durchführung der Selbstlernarchitektur in der Primarlehrer/-innenbildung und spiegeln deren Effekte aus den unterschiedlichen Perspektiven der Dozierenden, die im Rahmen des Projekts die Möglichkeit gewinnen, forschend vom lehrenden Handeln Distanz zu nehmen. In der gegenseitigen Bezuglichkeit der einzelnen hier vorliegenden Beiträge entstehen sich verdichtende Beschreibungen von Lernereignissen in Selbstlernprozessen und deren Zusammenhang mit Elementen der Selbstlernarchitektur. Dies betrifft die Lernwege, den Umgang mit reflexiven Instrumenten, Thematisierungen in der Lernberatung, Störungen im Selbstlernprozess, Emotionen bei der Arbeit in der Online-Umgebung und das Erleben von Autonomie und Steuerung im Lernprozess. Durch die intensive Involviertheit der Dozierenden in die Begleitforschung folgt das Projekt @rs dem „Ideal der praktisch-wissenschaftlichen Doppelqualifikation“ im Sinne einer Qualitätsentwicklung der Lehrer/-innenbildung (Altrichter/Mayr 2004: 178).

2 Forschung im Kontext der Lehrer/-innenbildungsdebatte

Die Bildungssysteme der deutschsprachigen Länder befinden sich in den letzten Jahren in einem Modernisierungsprozess, der mit einer Delegitimierung der etablierten Strukturen und Praktiken der jeweiligen Sektoren einhergeht und über Steuerungsinstrumente operiert, die zum Bestehenden oft quer liegen. Im Bereich der Lehrer/-innenbildung steht die gesamte institutionelle Struktur auf dem Prüfstand. Es sind nicht zuletzt internationale Organisationen, die diesen Reformprozess vorantreiben, insbesondere der Bologna-Prozess, in dem die europäischen Staaten einen einheitlichen Hochschulraum schaffen wollen, sowie die internationalen Vergleichsstudien der OECD, die die Industrieländer in eine Wettbewerbssituation stellen, die jedes nationale Bildungssystem zu höheren Leistungen stimuliert (vgl. Wrana 2008).

Innerhalb der europäischen Bildungssysteme nimmt die Schweizerische Lehrer/-innenbildung eine Sonderstellung ein, während diese in den meisten Ländern an Hochschulen und Universitäten angesiedelt ist, bzw. in den 60er und 70er Jahren akademisiert und in die Universitäten integriert wurde, war sie in der Schweiz bis in die 90er Jahre zu einem guten Teil seminaristisch organisiert und zudem kantonale äußerst heterogen (Badertscher 1993; Criblez/Wild-Näf 1998; Hilligus 2003). Seit gut einem Jahrzehnt findet nun ein Umbruch statt, der eine Homogenisierung und Vergleichbarkeit der Ausbildungsgänge, eine Orientierung an gemeinsamen Standards und eine Akademisierung und Aufwertung der Berufe impliziert (vgl. Buchberger/Buchberger/Wyss 2004: 118; Lehmann u.a. 2007). Die Lehrer/-innenbildung folgt damit einem allgemeinen Modernisierungstrend „hin zur Verwissenschaftlichung der Ausbildung, zur Professionalisierung und zur Erhöhung des beruflichen Status“ (Buchberger u.a. 2004: 121). Damit verändert sich aber der Status des Wissens über Bildungssysteme und professionelles Handeln an den Ausbildungsinstitutionen. Waren diese bisher v.a. an der Praxis des Lehrberufs orientiert und vermittelten didaktisch aufbereitetes fachliches, didaktisches und erziehungswissenschaftliches Wissen, so werden sie nun selbst zu Orten der Wissensproduktion und der Entwicklung von Professionsformen. Die empirische Bildungs- und Lehr-Lernforschung als Aufgabenfeld der Pädagogischen Hochschulen jedenfalls soll in den nächsten Jahren stark ausgebaut und verstärkt werden (Perrig-Chiello 2006), womit die Anforderung an die Hochschulen, ihre Forschung zu profilieren ebenso verbunden ist, wie die Anforderung an die Lehrerbildner/-innen und Lehrerbildner, „zur Weiterentwicklung ihrer Disziplin eigenständige Beiträge durch Forschung zu leisten“ (Altrichter/Mayr 2004: 165).

Die Reformen auf Systemebene können aber nur einen allgemeinen Rahmen bilden, denn auf welcher Stufe des Bildungssystems die Ausbildung formal organisiert wird, ist – wie Jürgen Oelkers postuliert – für die Qualität der Lehrer/-innenbildung nicht allein entscheidend, vielmehr komme es darauf an, dass sie so gestaltet wird, dass Forschungsorientierung und auf Entwicklungsprojekte bezogene Arbeit zu einer entscheidenden Dimension der Ausbildung werden (Oelkers 1998: 5). Oelkers verbindet daher die Forschungsorientierung mit der Qualität der Professionalisierungsprozesse konzeptionell. Eine solche Relationierung von Lehre und Forschung wird als „forschendes Lernen“ gefasst, wobei dieses nicht einfach darin aufgeht, Studierende in Projekte einzubinden oder sie zur Forschung in Abschlussarbeiten anzuhalten, sondern eine bestimmte Form der Aneignung wissenschaftlichen Wissens meint, die zu einem forschenden Habitus führt (vgl. Huber 2006; Altrichter/Mayr 2004: 170). Forschendes Lernen wird auch nicht mehr als an Humboldt anschließendes, idealistisches Konzept der Verbindung von Forschung und Lehre gefasst, sondern als Professionalisierungskonzept, mit dem „das Theorie-Praxis-Problem, das die Lehrer/-innenbildung von Beginn an

begleitet, zwar nicht gelöst, aber neu konturiert wird“ (vgl. Obolensky/Meyer 2006: 10). Die verbreitete Auffassung, dass Wissenschaftsorientierung und Praxisorientierung einen Gegensatz bilden und in einem Zeitbudget-Konflikt stehen, wird auch von der neueren Professionsforschung infrage gestellt (vgl. Neuweg 2000). Der Alltag professioneller Praktiker/-innen zeichnet sich dadurch aus, dass sie in unstrukturierten, komplexen und widersprüchlichen Situationen zu Handeln haben. Ein solches Handeln – so Altrichters These – habe Strukturähnlichkeiten mit forschendem Handeln und könne durch Forschung erlernt werden (Altrichter 2006). Nach Helsper und Kolbe sollte ein forschender Habitus des „analytischen ‚Sich-Beziehen‘ auf Praxis durch eine reflexive Auseinandersetzung“ (Helsper/Kolbe 2002: 394) in der Hochschulbildung zu Grunde gelegt werden: „Nur auf dieser Grundlage kann später die professionelle Basis reflexiven Erfahrungswissens selbstständig hervorgebracht werden. Ohne forschenden Habitus gelingt es nicht, im Umgang mit Erfahrungsmustern und Stereotypen die Krisen der eigenen Routinen zu bewältigen, also eigenständig ein reflexives Erfahrungswissen aufzubauen und ständig weiter zu entwickeln.“ (ebd.) Die finnische Lehrer/-innenbildung etwa ist in hohem Maß an einem Professionalisierungskonzept ausgerichtet, in dem die Verknüpfung von Evaluation und Entwicklungsarbeit eine zentrale Rolle spielt und in der die Unterstützung von Selbsttätigkeit und Problemlösekompetenz sowie forschendes Lernen eine große Rolle spielen (Buchberger/Buchberger 2003: 128). Zum Erwerb eines „forschend-reflexiven Habitus“ ist aber die Reflexivität auf eigenes experimentelles Tun nicht hinreichend. Zugleich muss in den Lehr-Lern-Arrangements der Lehrerbildung ein bestimmtes Problematisierungsniveau von Situationen und Prozessen erfahrbare werden, von dem her sich erst wissenschaftsorientierte Perspektiven auf die jeweiligen Gegenstände ergeben. Forschendes Lernen in dem genannten Sinn erfordert Lehrerbildner/-innen mit Forschungserfahrung, um den Eintritt in wissenschaftliche Problematisierungsdiskurse zu ermöglichen.

Solche Zieldimensionen sind auch Thema der gegenwärtigen Debatte um Standards in der Lehrer/-innenbildung (vgl. Oser/Oelkers 2001; KMK 2005; Reiber 2007; kritisch Herzog 2005). Sabine Reh hat gegen die bisher formulierten Standards eingewendet, dass sie das „strukturelle Problem der Ungewissheit und der immer riskanten Deutung der Situation, des Einzelfalls, als ein Kern professionellen Könnens möglicherweise übersehen“ (Reh 2005: 262), wobei sie als zentrale Kompetenz die reflexive Verfügbarkeit von Situationsdeutungen betrachtet. Standards – so fordert Reh weiter – dürften daher nicht einfach in der Vermittlung der neuesten wissenschaftlichen Kenntnisse aufgehen, sodass der Standard darin besteht, dass diese Kenntnisse „gekannt“ werden (wie in KMK 2005: 285ff.), sie sollten vielmehr von vornherein reflexiv auf die situative Bedeutung dieser Kenntnisse und die Genese situativer Deutungen vor dem Hintergrund dieser Kenntnisse bezogen sein. Folgt man dieser Argumentation, dann gilt es, den reflexiven Bezug auf Wissen,

der die forschend-wissenschaftliche Haltung ausmacht, nicht durch eine didaktisierte Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse abzuschneiden, sondern zu einem zentralen Moment der tertiären Lehrer/-innenbildung zu machen. Die Neuausrichtung von Hochschulstrukturen, Studiengängen und Curricula bietet daher die Chance, das Verhältnis von Theorie und Praxis, von Forschung und Lehre in einer Weise neu zu konstellieren, die sowohl der Logik der Wissenschaft als auch den Anforderungen des Berufsfeldes gerecht wird (Düggeli u.a. 2007).

In diesen Beiträgen zur Debatte um Standards der Lehrerausbildung wird das Problem weiter gefasst, die forschende Haltung wird als Reflexivität gegenüber dem eigenen Handeln begriffen, was für die Formen der Vermittlung und Aneignung wissenschaftlichen Wissens Konsequenzen hat. Es ist die Bewegung der Reflexivität, die die forschende Haltung mit Lerntheorien verbindet, die die Konstruktivität und Situativität von Wissen in den Mittelpunkt stellen und für Lernprozesse nutzen wie etwa das situierte Lernen (Lave/Wenger 1991), die Fallarbeit in Lernumgebungen (Cognition and Technology Group at Vanderbilt 1992) oder die Konstruktion von Selbstlernarchitekturen (Förneck 2006). Solche Ansätze betrachten Wissen – auch das wissenschaftliche – nicht als einen Stoff, der den Lernenden äußerlich ist und von Ihnen gewusst werden soll, sondern als kognitive Leistung der Lernenden, die in der Umarbeitung und Aneignung bestehender Materialien besteht. Sie gestalten damit ein komplexes Verhältnis von Lerngegenstand und lernendem Subjekt.

Der Wissenschaftsbezug kann eine bildende Qualität erhalten, wenn er (1) als begrifflich-theoretisches Erkunden von Wirklichkeit angelegt wird, wenn (2) wissenschaftliches Wissen nicht als Produkt, sondern als unab-schließbarer Prozess der Problemformulierung und Problemlösung vermittelt wird, der auch Nicht-Wissen und immer neu sich öffnende Fragen umfasst, wenn er (3) als zum Alltag differentes Problematisierungsniveau erfahrbar wird, insofern er in Lehr-Lern-Materialien impliziert und durch Lehrerbildner/-innen diskursiv repräsentiert wird und wenn er (4) mit der Reflexion über den Erkenntnismodus, den eigenen Standpunkt und (professions-)ethische Fragen verbunden ist. Gerade weil Wissenschaft und Berufspraxis je ihre eigene Logik und Dignität haben, ergeben sich Möglichkeiten der Bezugnahme, insofern das wissenschaftliche Distanzierungs- und Beobachtungspotenzial zu einer forschend-reflexiven, das professionelle Handeln innovativ offen haltenden Haltung führen kann.

Reflexivität und Forschungsorientierung können in der Lehrer/-innenbildung auf verschiedenen Ebenen angelegt sein, vom Studieren in Selbstlernarchitekturen, wo die Konstruktionsleistungen bei der Vermittlung wissenschaftlichen und didaktischen Wissens stark gemacht wird, bis zu Programmen, in denen Aktionsforschung von Lehrern zu einer Dimension der Lehrer-Weiterbildung wird (wie bei Kyburz-Graber u.a. 2006). Unabdingbare

Voraussetzung aber ist, eine forschende Haltung unter den Lehrerbildnern zu etablieren. Nur entstehende „Forschungskulturen“ (Oelkers 1998: 5) an den Lehrer/-innenbildungsinstitutionen können absichern, dass Praxisbezug und Professionsstandards keinen einfachen Gegensatz bilden – solche Forschungs- und Reflexionskulturen sollte die Begleitforschung im Projekt @rs bei Dozierenden der Lehrerbildung mit etablieren.

3 Lehr-Lernforschung als Entwicklungs- und Grundlagenforschung

Die am Forschungsteilprojekt von @rs beteiligten Dozierenden der Pädagogischen Hochschule der FHNW haben sich auf den Prozess der Etablierung von Forschungskompetenz innerhalb der Lehre eingelassen und einen reflexiv-forschenden Blick auf das eigene Handeln entwickelt. In einem ersten Schritt haben sie ihr didaktisches Handeln auf das Konzept des Selbstsorgenden Lernens und der Selbstlernarchitekturen hin ausgerichtet. Diese Implementation der Selbstlernarchitektur führte zu einer umgreifenden Veränderung ihrer Lehrpraxis: Die kursorischen Präsenzveranstaltungen der einzelnen Fächer werden aufgehoben, die Studierenden in den beteiligten Fächern waren und sind nicht mehr an Präsenzzeiten gebunden, sondern arbeiten in den verschiedenen, fachbezogenen – aber thematisch vernetzten – Strängen der Online-Lernumgebung selbstständig mit dem Studienmaterial, die personale Begegnung von Dozierenden und Studierenden verlagert sich in individualisierte Lernberatungen. Kurz: mit den neuen didaktischen Steuerungsformen ist eine Veränderung der professionellen Rolle verbunden.³

War schon die gemeinsame didaktisch-konzeptionelle Arbeit des Entwicklungsteams von einer intensiven reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen didaktischen Handeln begleitet, wurde diese Praxis nun in einem zweiten Schritt aus einer Forschungsperspektive reflexiv. Die Forschungsfragen richteten sich nicht in einem einfachen evaluativen Sinn darauf, ob die didaktisch gesetzten Ziele erreicht worden sind, wie die Studierenden das Angebot einschätzten oder wie es sich gegenüber herkömmlichen Studiengängen auszeichnet, denn solche Fragen wurden in einer begleitenden Studienevaluation erhoben.⁴ Die im folgenden Band dokumentierten Studien stellten viel grundsätzlicher die Frage nach den veränderten Lernverhältnissen in einer Selbstlernarchitektur, die direkte didaktische Steuerungsimplera-

3 Detaillierte Informationen zur Selbstlernarchitektur @rs werden im Beitrag „Kontexte“ gegeben.

4 Die Evaluation, eine schriftliche Befragung der Studierenden mit quantitativen und qualitativen Elementen wird jeweils nach dem 1. und 3. Semester durchgeführt. Es liegen inzwischen Evaluationsergebnisse aus den Studienjahrgängen 2003-2007 vor.

tive durch indirekte Steuerung ersetzt: Infrage stand, welche Art von Lernprozessen mit dem neuen didaktischen Arrangement ausgelöst werden, welche Lernwege eingeschlagen werden und welche nicht, wie sich das Zeitmanagement der Studierenden unter der Bedingung selbst gesetzter Entscheidungen für Raum und Zeit entwickelt, welche neuartigen Probleme dabei entstehen und inwiefern altbekannte Probleme verschwinden oder erst richtig sichtbar werden, welche Reflexionsformen in diesen Prozessen möglich werden und entstehen, welche didaktischen Strukturelemente auf welche Weise mit Emotionen besetzt werden usw. Der Blick auf die Lernprozesse wurde durch Materialien und Dokumente, die im Rahmen der Lernarchitektur produziert wurden, ermöglicht. Es handelt sich um Formulare zur Lernwegsdocumentation, um die semesterbegleitend geführten Lernjournale der Studierenden, um Transkriptionen von Lernberatungen und Gruppendiskussionen sowie um die Portfolios mit den Ergebnissen der inhaltlichen Arbeit der Studierenden (vgl. Beitrag „Kontexte“ i.d. Bd.).

Die Lehrenden des Studiengangs gingen nun, vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer und methodischer Herangehensweisen, die von der kognitiven Psychologie bis zur Diskursanalyse reichen, den genannten Fragestellungen nach. Gemeinsam ist den Arbeiten, dass sie einem qualitativen Forschungsparadigma folgen, in dem Lernprozesse aus verschiedenen Dimensionen perspektiviert werden. In der Regel erarbeiten die Studien – ausgehend von der jeweiligen Methodologie – einen Blick auf die Gesamtgruppe und verdichten diesen durch Fallstudien oder Einzelanalysen; in einigen Studien werden die codierten Daten quantifiziert. Auf diese Weise entwickelte sich ein offener Forschungsprozess, dessen Ergebnisse durch den gemeinsamen Bezug auf die Didaktik selbstsorgenden Lernens und durch intensive Auseinandersetzungen um die Vorgehensweise und die Ergebnisse in der Gruppe im Rahmen einer Reihe von ganztägigen Projektsitzungen aufeinander bezogen sind.

Mit der empirischen Lernforschung im Projekt @rs wurde so eine wissenschaftlich-analytische Perspektive gewonnen, in der die Lehrsituation reflexiv verfügbar wurde, und die dem professionellen Selbstverständnis und der Verständigung über das professionelle Handeln im Team eine analytische und reflexive Qualität gibt. Durch sie werden die isolierten fachlich-fachdidaktischen Perspektiven der Dozierenden unter lehrerbildnerischen und hochschuldidaktischen Fragestellungen aufeinander bezogen.

Dieselbe reflexive Einstellung, die auch den Einsatz des Lernens in den Selbstlernarchitekturen bildet, ist so im Forschungsprozess wirksam, um eine Professionalisierung didaktischen Handelns zu ermöglichen. Lehre und Forschung sind daher im Projektkontext in einer Weise aufeinander bezogen, die das Verhältnis von Theorie und Praxis neu konstellierte. Die naturwissenschaftliche Herangehensweise an das pädagogische Theorie-Praxis-Verhältnis unterstellt, dass ein theoretischer Entwurf als Modell in der und auf die

„Praxis“ angewendet wird, sodass sich aus dem Gelingen dieser Anwendung auch Aussagen über die Qualität des Entwurfs ableiten lassen. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hingegen fasst Theorie als nachträgliches Begreifen und begriffliches Systematisieren einer gelungenen Praxis (Weniger 1952: 16). Während in der naturwissenschaftlichen Herangehensweise die Theorie also der Praxis vorgängig ist und sich beide wie Entwurf und Anwendung zueinander verhalten, ist in der klassischen geisteswissenschaftlichen Herangehensweise umgekehrt die Praxis der Theorie vorgängig, sodass sie sich wie Tun und Begreifen verhalten. In der mit dem forschenden Lernen verbundenen Neukonstellation werden Theorie und Praxis aber nach dem Modell von Entwicklung und Forschung begriffen, die ein wechselseitig aufeinander bezogenes Ensemble bilden. Die Erarbeitung eines didaktischen Konzeptes, das sowohl die didaktischen Praktiken als auch den Blick auf die Lernenden begrifflich-theoretisch präzisiert, ermöglicht zum bisherigen professionellen Handeln differentes und theoriegeleitet beobachtbares Lehr- und Lernhandeln. Die Reflexivität im professionellen Handeln schärft den Blick für diese Differenz. Die auf dieses Handeln bezogene Forschung wiederum ermöglicht es, die antizipierten Lernprozesse auf die empirisch beobachtbaren Lernverhältnisse zu beziehen. Das dabei entwickelte professionelle Erfahrungswissen, das über alltägliches Erfahrungswissen hinaus geht, das über eine Forschungshaltung reflexiv aufgebaut wird, ermöglicht die konzeptionelle Weiterentwicklung in Auseinandersetzung mit den Kolleg/-innen. In diesem Sinn handelt es sich bei der Begleitforschung von @rs um didaktische Entwicklungsforschung. Die folgenden Studien zur Lehr-Lernforschung gehen aber zugleich über didaktische Entwicklungsforschung hinaus, denn ihre Einsichten sind keineswegs auf die spezifische Selbstlernarchitektur oder die bestimmte Zielgruppe beschränkt. Sie ermöglichen vielmehr einen grundsätzlichen Einblick in Selbstlernprozesse, inhaltliche Aneignungen und Reflexivitäten, die sich ergeben, wenn die Verfügung über die Parameter des Lernens an die Lernenden übergeben werden. Mit diesem Doppel von Entwicklungs- und Grundlagenforschung zielt die Begleitforschung von @rs auf ein theoretisches Begreifen selbstgesteuerter Lernprozesse von Erwachsenen, sie geht damit über eine evaluative Lehr-Lern-Forschung hinaus, die den besseren oder schlechteren Lernerfolgs mit „modernerer“ didaktischen Methoden festzustellen versucht (vgl. Forneck/Wrana 2005: 134f.).

4 Die Beiträge des Bandes

Im ersten Beitrag stellt *Daniel Wrana* den Leitbegriff „selbstgesteuertes Lernen“ in den theoretischen Horizont der Differenz von Autonomie und Struktur. Der Beitrag begreift in soziologischen und philosophischen Theorielinien

Autonomie als Ausdruck eines wechselnden gesellschaftlichen Verhältnisses, in dem der Einzelne zum Gesellschaftlichen relationiert wird. Dabei wird gezeigt, wie ein poststrukturalistischer Lernbegriff im Selbstsorgenden Lernen den Gegensatz von Autonomie und Struktur unterläuft. Auf die Frage des selbstgesteuerten Lernens gewendet ergeben sich mehrere Implikationen (1) Erziehung und Bildung werden als Praxen begriffen, für die Macht eine nicht zu unterschreitende Strukturbedingung ist, (2) Subjektivität wird als gesellschaftlich hergestellt, als heteronom bestimmt, (3) die Selbststeuerung der Lernenden löst das grundlegende Machtverhältnis nicht auf, sondern erscheint als dessen neue Spielart. Wrana zeigt nun, in welcher Weise das Konzept des selbstsorgenden Lernens und die Didaktik der Selbstlernarchitekturen auf diese Neukonstellierung des Verhältnisses von Struktur und Autonomie reagieren und erarbeitet Umriss einer poststrukturalistischen Lerntheorie. Die Ergebnisse der sechs qualitativen Studien werden in diesen theoretischen Bezugsrahmen gestellt. Das führt zu neuen Lesarten der Ergebnisse, die die Interpretationen der Forschungsberichte verschränken, im gegebenen Theoriebezug reformulieren und über die forschende Reflexion einer konkreten Praxissituation hinaus weisen.

Ernst Röthlisberger wirft die Frage nach den Einflüssen auf, die im Selbstlernprozess steuernd wirksam werden. Innerhalb der Steuerungsvorgaben der Architektur werden differente Selbststeuerungsentscheide der Studierenden erwartet und gefordert. Die Selbstlernarchitektur strukturiert Lernwege vor, stellt den Studierenden aber prinzipiell frei, wie sie diese Struktur nutzen und legt auf der Basis komplex angelegter Problemstellungen die Möglichkeit und Notwendigkeit inhaltsbezogener Selbststeuerungsentscheidungen an. Studierende realisieren daher innerhalb der Vorgabe der Architektur individuelle Lernwege. Röthlisberger untersucht nun quantitativ die Lernwege der Studierenden hinsichtlich von Eigenschaften ihrer zeitlichen Ausdifferenzierung (Dauer und Sequenzbildungen). Die Untersuchung erfasst, in welcher Abfolge der Lernaktivitäten Studierende vorangehen, wie lange sie bei einer Lernaktivität verweilen, wie sie zwischen den Fachabteilungen wechseln, ob und welche inhaltliche Akzentuierung Studierende vornehmen und ob dabei eigenwillige Verschiebungen in den Lernzeitanteilen der Fächer vorgenommen werden. Die quantitativ beschriebenen Merkmale der Lernwege werden in einem qualitativen Zugang mit Begründungszuschreibungen in Beziehung gesetzt, die die Studierenden selbst zu ihrer Lernplanung machten. Grundlage der Untersuchung sind Dokumente der Lernplanung, die als reflexive Instrumente Teil der Selbstlernarchitektur sind. Es sind Formulare auf denen die Studierenden (1) die Lernzeiten und die bearbeiteten Lernaktivitäten unter dem jeweiligen Tagesdatum erfassen, (2) vor jeder Lernphase ihre Lernplanung festhalten und begründen, sowie (3) nach Abschluss kommentieren. Die Untersuchung führt zur Unterscheidung von konzeptionellen Bedingungen der Architektur, Kontextbedingungen des in-

stitutionellen oder des privaten Lebensumfeldes der Lernenden und reflektierten Handlungsentscheidungen der Lernenden als steuernde Größen im Selbstlernprozess. Aus den zahlreichen Beobachtungen und Interpretationen mit denen der Beitrag auf das Bedingungsgefüge verweist, in welchem Selbstlernprozesse und Reflexivität stehen, werden im Folgenden zwei herausgegriffen. Röthlisberger beobachtet dass (1) Unterschiede im Zeitaufwand weniger einer Schwerpunktsetzung (selbststeuernde Entscheidung) der Studierenden entsprechen, dagegen häufig durch die Selbstlernarchitektur, durch das Design des Lernprozesses im jeweiligen Fach, bedingt sind. Er beobachtet (2), dass Begründungen für Lernentscheidungen der Studierenden sich häufig auf die Ökonomie des Zeitbedarfs beziehen und dass unter zeitökonomischer Begründung das inhaltliche Lernangebot als konkurrierend zum Reflexionsangebot wahrgenommen wird. Der Beitrag stellt solche Beobachtungen kritisch resümierend nicht nur in den Kontext der Selbstlernarchitektur, sondern allgemein in den Kontext von Studienkonzeptionen mit erhöhten Selbstlernanteilen.

In einer kognitionspsychologisch orientierten Studie untersucht *Peter Moser* die emotionale Dimension von Selbstlernprozessen. In Anlehnung an Ciompi differenziert Moser die Begriffe Affekte, worunter er eine ganzheitliche psycho-physische Gestimmtheiten versteht, und Emotionen als Übergänge von einem Affekt zu einem anderen sowie Emotionsimpulse als diejenigen Elemente, die eine Emotion, also einen Übergang zu einem anderen Affekt auslösen. Die zentrale Fragestellung ist nun, welche Elemente der Selbstlernarchitektur als Emotionsimpulse positive Emotionen bewirken, also Verstärker von Lernmotivation sind. Mithilfe eines Modells von Kort, das auf die eigene Fragestellung hin appliziert wurde, hat Moser nun insgesamt 104 Äußerungen in 24 Lernjournalen, die auf positive Affekte schließen lassen, codiert und diesen Äußerungen Emotionsimpulse aus der Selbstlernarchitektur zugeordnet. Gegenstand der Untersuchung sind also nicht nachträgliche Aussagen über die Emotionen beim eigenen Lernen, sondern emotionale Äußerungen, die sich unmittelbar im Lernprozess ereignen. Die Untersuchung zeigt, dass es vor allem die zu den drei Gruppen „Vertrauen“, „Interesse“ und „Begeisterung“ gebündelten Affekte sind, die gehäuft auftreten. Der Affekt Vertrauen wurde vor allem von den Impulsen Lernpraktiken und in zweiter Linie von der Lernberatung ausgelöst, während die Affekte Interesse und Begeisterung wieder vor allem von den Lernpraktiken, in zweiter Linie von der Bedeutsamkeit des Themas ausgelöst worden sind. Moser zeigt, dass es vor allem das didaktische Design, also die Strukturierung der Lernarchitektur und nicht die Inhalte sind, die positive Emotionen auslösen. Insbesondere den Lernpraktiken, die die Aneignung der Themen ermöglichen und einen Schlüsselcharakter im Lernprozess einnehmen, kommt diese Rolle zu. Zugleich sind soziale Elemente wie Lernberatung und Teamarbeit emotional positiv besetzt. In selbstgesteuerten Lernprozessen, insbesondere,

wenn sie in E-Learning-Arrangements stattfinden, werden die Studierenden mit sich selbst, ihren Stärken und Schwächen und ihren Entscheidungen in sehr viel höherem Maße konfrontiert als in cursorischen Arrangements mit Präsenzveranstaltungen. Es erstaunt daher nicht, dass die Lernberatungen und die seltenen Teamarbeiten zu vertrauensbildenden Emotionsimpulsen werden. Ein überraschendes Ergebnis der Studie von Moser ist allerdings, dass die apersonalen Steuerungsinstrumente wie v. a. die Lernpraktiken, die die Strukturierung von Selbstlernarchitekturen ausmachen, in noch höherem Maß in der Lage sind, positive Affekte wie Vertrauen und Interesse auszulösen.

In einer qualitativen Fallstudie rekonstruiert *Jürg Rüedi* Struktureigenschaften der Lernpraxis einer/eines Studierenden. Das fallrekonstruktive Vorgehen bezieht sich auf Texte aus dem Lernjournal und die Planungsaussagen in der Dokumentation der Lernplanung sowie auf die Transkription von Gesprächen der allgemeinen (überfachlichen) Lernberatung. Unter Bezug auf Theorien kognitiver und emotionaler Regulation werden Handlungsstrategien und Bedeutungszuschreibungen der/des Studierenden in solchen Situationen des selbstständigen Lernprozesses fokussiert, in denen Lernschwierigkeiten vorliegen. Die Studie zeigt an zentralen Textstellen, wie ein erhöhter Entscheidungsfreiraum, nicht einfach als Chance zur Selbststeuerung des Lernens wirksam wird, sondern wie der Selbstlernprozess vielmehr an diesem Freiraum zu scheitern droht. Die Studie zeigt nun auch wie damit zugleich eine Lernchance entsteht, indem grundlegende Lernschwierigkeiten allererst exponiert und dann reflexiv werden. Die Studie rekonstruiert Situationen eines mühsamen Lernprozesses, in dem der/dem Lernenden der Mangel an angemessenen Lernstrategien bewusst und handlungsrelevant wird. In dieser Fallstudie sind es insbesondere Schwierigkeiten mit der selbstständigen Initiierung des Lernanfangs, die gestützt durch die in der Architektonik geforderte Selbstbeobachtung thematisch werden. In der Analyse und Interpretation der Textstellen verweist Rüedi auf die Funktion, die konzeptionelle Elemente der Selbstlernarchitektur, insbesondere die personalen Elemente Lernberatung und Lerngruppen für den Lernentwicklungsprozess haben. In diesem Sinne bringt der Beitrag ein empirisches Argument, das für die Begleitung reflexiver Lernprozesse in Form von Lernberatung als Teil der sich verändernden professionellen Tätigkeit der Dozierenden spricht.

In ihrer Studie untersucht *Barbara Ryter*, wie die Studierenden ihr eigenes Lernen mit der Selbstlernarchitektur durch den Gebrauch von Metaphern versprachlichen. Dazu hat sie jeweils die ersten 15 Minuten jeder allgemeinen Lernberatung in der Selbstlernarchitektur aufgezeichnet und zudem die Studierenden im Anschluss an die Lernberatung gebeten, explizit eine Metapher für ihr eigenes Lernen zu finden. Im Anschluss an die kognitive Linguistik von Lakoff und Johnson versteht Ryter unter Metaphern kognitiv-sprachliche Strukturen, die von einem Herkunftsbereich – oft aus der All-

tagserfahrung – auf einen Zielbereich übertragen werden, um Sachverhalte oder Eigenschaften des Zielbereichs zu verstehen – der Zielbereich ist hierbei das Lernen. Metaphern sind in diesem Sinn weit mehr als rhetorisch-poetische Ausschmückungen, sie strukturieren vielmehr das Verständnis der Lernenden vom eigenen Lernen und beeinflussen damit auch deren Umgang mit ihrem Lernen. Zunächst diskutiert Ryter in Auseinandersetzung mit Theorien und Untersuchungen zur Metaphorik Herkunft und Funktionen von Metaphern in Lern- und Bildungsprozessen, um dann diejenigen Metaphernmodelle zu rekonstruieren, die im Korpus zu finden sind. Ryter ordnet die Metaphern dabei nach Herkunftsbereichen und legt präzise Analysen des kollektiven Metapherngebrauchs und individueller Unterschiede vor. Ins Zentrum rücken dabei Metaphern des Weges, der Tiefe, des Behälters und der Ökonomie/Produktion. In kurzen Fallanalysen zeigt Ryter abschließend, wie verschiedene Metaphern zu Problematisierungen des eigenen Lernens verbunden werden. Während die Metaphern des Weges und der Tiefe zu den bekannten klassischen pädagogischen Metaphern gehören, zeigt sich, dass in den Selbstlernprozessen eine Metapher an Bedeutung gewinnt, mit der das eigene Lernen als Produktionsprozess nach dem Modell der Ökonomie verstanden wird, was Ryter auf den Faktor „Zeit“ zurückführt, der beim Selbstlernen in die Verfügung der Studierenden über geht. Dabei lässt sich zeigen, dass Tiefe und Dranbleiben von den Studierenden mit Freiheit konnotiert und in Opposition gestellt wird zu dem Lernen als Produktionsprozess und Zeitökonomie, das als Zwang konnotiert ist. Dieser in der Beschreibung des eigenen Lernprozesses problematisierte Widerspruch kann aber – wie Ryter darlegt – in der Lernberatung bearbeitet werden.

Christiane Maier Reinhard untersucht diskursanalytisch die Lesarten, die die Studierenden von den Inhalten der Lernarchitektur bilden, exemplarisch im Fach Bildnerisch-Technisches-Gestalten. Sie untersucht dazu die aufgezeichneten fachlichen Lernberatungen und analysiert die Lesarten in den Aussagen der Studierenden als spezifische semantische Verweisordnungen, die das Verständnis des Faches prägen und im Professionalisierungsprozess wirksam sind. Maier Reinhard erweitert dazu ein von Greimas entworfenes und von Höhne in die Diskursanalyse eingeführtes Schema zur Analyse von semantischen Differenzen, um die Rezeptionsweisen als differenzielle Figuren zu erfassen, die zugleich eine Subjektpositionierung der Lernenden implizieren. Die Lernberatung versteht sie dabei als Teil eines Ensembles pädagogischer Praktiken, in denen die fachliche Disziplin, materialisiert in den Dokumenten der Selbstlernarchitektur und repräsentiert durch die Dozierenden/Lernberater eine anrufende Position (Althusser) einnimmt, auf die die Lesarten der Studierenden eine „lernende Antwort“ bieten. In intensiven und genauen Analysen der Lernberatungsgespräche arbeitet Maier Reinhard zwei zentrale differentielle Figuren heraus, die die Lesarten orientieren und deren Grundstruktur die Differenzen spontan/analytisch sowie selbst/fremd sind.

Sie zeigt, wie diese Differenzen in der Produktion der Lesarten eng mit der Positionierung im eigenen Professionalisierungsprozess der Lehramtsstudierenden verbunden sind, wie also die zu lernenden und gelernten Inhalte unmittelbar in Bezug auf Subjektpositionen begriffen werden. Eine der zentralen Ergebnisse ist nun, dass die beobachteten Verweisordnungen sich zunächst der in der Lernarchitektur didaktisch angelegten Verweisordnung widersetzen, insofern der analytische Zugang zur Bildinterpretation mit der zukünftigen Rolle als Lehrer/-in identifiziert und abgelehnt wird, während der spontane Zugang des Kindes noch den Identifikationspunkt bildet. Die institutionelle Position wird als „fremde“, den Eigenraum des Kindes perturbierende betrachtet, die das „selbst“ des Kindes schuldhaft mit Normativität überzieht. Zugleich zeichnet sich in den Gesprächen aber ein mögliches Umkippen der Differenz ab, in dem in der Übernahme der professionellen Rolle das Normative als lehrend beurteilendes nun ebenso selbstverständlich wie unausweichlich gesetzt wird. Der Übergang zur eigenen späteren Berufspraxis wird als Sprung, Verwicklung oder Konflikt wahrgenommen. Dahinter verbirgt sich ein auf die Bildung des professionellen Habitus bezogenes Problem: da die beiden Seiten der Differenz als unverbunden gegensätzlich wahrgenommen werden, liegt mit dem Eintreten ins Berufsleben die Übernahme der institutionellen Position nahe, die das Normative ebenso unvermittelt produziert, wie die studentische Position sich mit dem individuellen Eigensinn identifiziert. Maier Reinhard zeigt nun abschließend, wie die fachliche Lernberatung diese Problematik bearbeiten kann, und zwar nicht indem sie eine bestimmte „disziplinäre“ Lesart gegen die Lesart der Studierenden durchsetzt – Selbstlernarchitekturen lassen bewusst Raum für differente Lesarten –, sondern indem sie eine reflexive Transformation des Lernwiderstands anregt, um die Antinomie (Helsper) im Lehr-Lern-Verhältnis zwischen Individualität und Normativität vom erlittenen Konflikt zu einer professionellen Aufgabe umzudeuten.

Literatur

- Altrichter, Herbert (2006): Forschende Lehrerbildung. Begründung und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. In: Obolensky, A./Meyer, H. (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Oldenburg: Did. Zentrum, S. 55-70.
- Altrichter, Herbert/Mayr, Johannes (2004): *Forschung in der Lehrerbildung*. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Westermann, S. 164-184.
- Badertscher, Hans (1993): *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen*. Bern: EDK.

- Buchberger, Friedrich/Buchberger, Irina (2003): Hohe Bildungsleistung durch forschendes Lernen. In: Lemmermöhle, D./Jahreis, D. (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. Beiheft 7 zu „Die Deutsche Schule“. Weinheim: Juventa, S. 115-132.
- Buchberger, Friedrich/Buchberger, Irina/Wyss, Heinz (2004): Lehrerbildung in Österreich und der Schweiz. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Westermann, S. 111-127.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1992): The Jasper series as an example of anchored instruction: Theory, program description and assessment data. In: Educational Psychologist 27, S. 291-315.
- Criblez, Lucien/Wild-Näf, Martin (1998): Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, S. 21-39.
- Dubs, Rolf (1993): Selbstständiges (eigenständiges oder selbstgeleitetes) Lernen: Liegt darin die Zukunft? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 89, S. 113-117.
- Düggeli, Albert/Forneck, Hermann/Künzli, Christine/Linneweber-Lammerskitten, Helmut/Messner, Helmut/Metz, Peter (2007): Inhaltlicher Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Studiengängen an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Brugg: FHNW. Orientierungsrahmen (unveröff.).
- Forneck, Hermann (2002): Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 242-261.
- Forneck, Hermann (2006): Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Forneck, Hermann/Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Forneck, Hermann/Gyger, Mathilde/Maier Reinhard, Christiane (Hrsg.) (2006): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung der Lehrerbildung. Bern: h.e.p.
- Gasser, Peter (1999): Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik. Aarau: Sauerländer.
- Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, S. 867-888.
- Helsper, Werner/Kolbe, Fritz-Ulrich (2002): Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potenzial für Innovationen oder ihre Verhinderung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, S. 384-401.
- Herzog, Walter (2005): Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Modell. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 252-258.
- Hilligus, Annegret Helen (2003): Strukturdebatte in der Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen in europäischer Perspektive. In: Lemmermöhle, D./Jahreis, D. (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. Beiheft 7 zu „Die deutsche Schule“. Weinheim: Juventa, S. 157-180.
- Huber, Ludwig (2006): Forschendes Lernen an deutschen Hochschulen. In: Obolesky A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Oldenburg: Did. Zentrum, S. 15-36.
- Klingovsky, Ulla/Kossack, Peter (2007): Selbstsorgendes Lernen gestalten. Bern: h.e.p.

- Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2005): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 280-290.
- Kyburz-Graber, Regula/Hart, Paul/Posch, Peter/Robottom, Ian (Eds.) (2006): *Reflective Practice in Teacher Education. Learning from Case Studies of Environmental Education*. Bern: Lang.
- Landwehr, Norbert/Müller, Elisabeth (Hrsg.) (2006): *Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen*. Bern: h.e.p.
- Lang, Norbert (2002): Lernen in der Informationsgesellschaft. Mediengestütztes Lernen im Zentrum einer neuen Lernkultur. In: Scheffler, U./Hesse, F.W. (Hrsg.): *E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 23-42.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Lehmann, Lukas/Criblez, Lucien/Guldimann, Titus/Fuchs, Werner/Périsset Bagnoud, Danièle (2007): *Lehrerinnen und Lehrerbildung in der Schweiz*. Aargau: Schweiz. Koord.stelle f. Bildungsforsch.
- Ludwig, Joachim (1999): Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45, S. 667-682.
- Meisel, Klaus (2002): Selbststeuerung und professioneller Support. In: Kraft, Susanne (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 127-143.
- Neuweg, Hans (Hrsg.) (2000): *Wissen – Können – Reflexion*. Innsbruck: Studienverlag.
- Obolensky Alexandra/Meyer, Hilbert (2006): Einleitung. In: Obolensky A./Meyer, H.: *Forschendes Lernen*. Oldenburg: Did. Zentrum, S. 9-15.
- Oelkers, Jürgen (1998): Lehrerbildung – ein ungelöstes Problem. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44, S. 3-6.
- Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (2001): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Perrig-Chiello, Pasqualina (2006): Forschung an Fachhochschulen. Bis 2011 fit für den freien Wettbewerb. In: *SNFinfo* 10, S. 9.
- Reh, Sabine (2005): Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, S. 259-265.
- Reiber, Katrin (2007): Die Neuvermessung der Lehrerbildung. In: *Die Deutsche Schule* 99, S. 164-174.
- Reusser, Kurt (2005): Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 23, S. 159-182.
- Schneider, Wolfgang/Körkel, Joachim (1998): The knowledge base and text recall: Evidence from a short term longitudinal-study. In: *Contemporary Educational Psychology* 14, S. 282-393.
- Veenmann, Marcel V.J./Elshout, Jan J. (1991): Intellectual ability and working method as predictors of novice learning. In: *Learning and instruction* 1, S. 303-331.
- Weinert, Franz E. (1994): Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, Kurt (Hrsg.): *Verstehen. Psychologische Prozesse und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber, S. 183-206.

- Weniger, Erich (1952): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz.
- Wilbers Karl; Zellweger Franziska (2005): Das Selbststudium an der Universität St. Gallen – Leitideen, Ziele, Umsetzung. Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen (Vers. 1.1, [http://www.selbststudium.unisg.ch/org/iwp/selbststudium.nsf/c2d5250e0954edd3c12568e40027f306/6fb3c280b7ca7d85c1256fed0028bac9/\\$FILE/2005-01-06-vision_des_sst.pdf](http://www.selbststudium.unisg.ch/org/iwp/selbststudium.nsf/c2d5250e0954edd3c12568e40027f306/6fb3c280b7ca7d85c1256fed0028bac9/$FILE/2005-01-06-vision_des_sst.pdf), 28.11.2007).
- Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Wrana, Daniel (2008): Economization and Pedagogization. In: Maurer, Susanne/Peters, Michael/Weber, Susanne (Eds.): Governmentality Studies in Education. Rotterdam: Sense Publishers (im Erscheinen).

Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen

Daniel Wrana

1 Einleitung

Seit Ende der 90er Jahre spielen die Konzepte „neue Lernkulturen“ und insbesondere „selbstgesteuertes Lernen“ in der Bildungspolitik ebenso wie in der wissenschaftlichen Diskussion im Rahmen eines neueren Reformdrucks auf die europäischen Bildungssysteme eine bedeutende Rolle. Eines der zentralen Argumente, die für selbstgesteuertes Lernen vorgebracht werden, ist die Möglichkeit und Notwendigkeit, dass Lernende Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit in ihren Lernprozessen realisieren. Diese Begriffe gehören zu einer diskursiven Figur, die zum Grundbestand pädagogischen Denkens gehört, und die die Bildungstheorie als „Autonomie des Subjekts“ bezeichnet hat.

Wie Sigrid Nolda (2001: 37) feststellt, ist mit dem selbstgesteuerten Lernen aber eine grundlegende Verschiebung im Verständnis der pädagogischen Kategorie der Autonomie verbunden. Autonomie sei, so Nolda, in der Aufklärung begründet worden und mache den konzeptionellen Kern emanzipatorischer Ansätze aus. Autonomie sollte darin als Selbstbestimmung der Lernenden hergestellt werden, aber die „Machbarkeit“ von Autonomie habe sich als „naive Emanzipationsvorstellung“ und als „Illusion“ erwiesen. Im selbstgesteuerten Lernen hingegen soll Autonomie nicht hergestellt werden, sie gilt vielmehr als dem lernenden Subjekt vorausgesetzt und braucht daher als „selbstständige Planung, Durchführung und Kontrolle des eigenen Lernens“ (Nolda 2001: 37) lediglich ermöglicht werden. Im selbstgesteuerten Lernen könne die Pädagogik ihre Grenze erkennen und sich von der Instruktion auf Beratung und Moderation zurückziehen. Sie hat dann nicht mehr den Anspruch, vom Subjekt erwünschte Autonomie herzustellen, sondern der, dem Subjekt bereits gegebenen Autonomie, Raum zu gewähren. Autonomie werde dann nicht mehr als Zielkategorie des Lernens verstanden, sondern als Prozessqualität von Lernarrangements. Entsprechend bedeute „Ermöglichung“ nicht, dass die didaktische Strukturierung von Situationen die Wahrscheinlichkeit von Autonomie/Selbstbestimmung erhöht, sondern dass die jeder pädagogischen Strukturierung vorausgehende Wahrscheinlichkeit von Autonomie/Selbstbestimmung nicht durch didaktische Strukturierung eingeschränkt werde.

Nolda bündelt damit eine Diskursposition, die sicher nicht alle Akteure in der Diskussion vertreten, die aber gewissermaßen eine Referenzposition bildet, insofern sie in der Debatte von der Bildungspolitik ebenso wie von Wissenschaftlern/-innen und Praktiker/-innen immer wieder eingenommen worden, aber auch von verschiedener Seite kritisiert worden ist. Gemäß dieser Position wird einer „emanzipatorischen Pädagogik“, die sich „auf die Aufklärung bezieht“ unterstellt, dass sie „Autonomie“ bei den Lernenden erzeugen wolle, wobei implizit unterstellt wird, dass real existierende pädagogische Handlungszusammenhänge stark von einer emanzipatorischen Pädagogik geprägt sind. Demgegenüber wird das Subjekt als Quelle einer unverfügbaren Autonomie verstanden, die jedem pädagogischen Handeln vorausgesetzt ist. Die Gestaltung und Strukturierung von Lehr-Lernarrangements bezieht sich demnach negativ auf Autonomie, Struktur und Autonomie werden als Gegensätze, als Oppositionen gefasst. Die Referenzposition selbstgesteuerten Lernens versucht, die pädagogische Antinomie von Freiheit und Zwang aufzulösen, indem sie die didaktische Tätigkeit der Strukturierung von Lerngegenständen und Lernprozessen in die Hände der Lernenden übergibt. Autonomie ist dann die dem pädagogischen Prozess vorgängige Freiheit der Lernenden, ihrem eigenen Lernprozess und den von ihnen zu erarbeitenden Lerngegenständen eine Struktur zu geben. Da die strukturierende didaktische Tätigkeit auf die Lernenden übergegangen ist, bleibt für die Lehrenden, eine beratende und begleitende Rolle einzunehmen, die die strukturierende Tätigkeit der Lernenden unterstützt.

Diese Problematik soll im Folgenden in drei Schritten bearbeitet werden. Zunächst werde ich dem Gebrauch des Begriffs der Autonomie als gesellschaftliche Kategorie nachgehen, um dann das Verhältnis von Autonomie und Struktur im lebenslangen und selbstgesteuerten Lernen zu diskutieren (Kap. 2). Anschließend soll rekonstruiert werden, wie Autonomie und Struktur in einer poststrukturalistischen Lerntheorie und in der Didaktik selbstsorgenden Lernens aufgrund eines differenten Strukturbegriffs als Reflexivität rekonstruiert werden (Kap. 3). Schließlich soll anhand der Studien im Projekt @rs gezeigt werden, welche empirischen Beobachtungen diese Theorieperspektive in Selbstlernprozessen ermöglicht und sollen die Untersuchungsergebnisse auf die poststrukturalistische Lerntheorie rückbezogen werden (Kap. 4).

2 Gesellschaftliche Relationierungen

Im zweiten Kapitel wird die These verfolgt, dass die Neujustierung des Verhältnisses von Autonomie und Struktur im selbstgesteuerten Lernen auf Veränderungen der gesellschaftlichen und sozio-ökonomischen Bedingungen von Bildung und Subjektivität zurückgeht. Die Zusammenhänge, die diese

Neujustierung bestimmen, bleiben solange verborgen, wie Autonomie und Struktur als rein pädagogische Begriffe resp. als Einheiten eines autonomen pädagogischen Systems betrachtet werden, und nicht als gesellschaftliche Kategorien, in die auch pädagogisches Handeln sich fügt. Es geht im Folgenden also keineswegs darum, den alten Bildungsbegriff, das traditionelle didaktische Handeln oder gar die Emanzipation des Menschen zu verteidigen, sondern darum, zu zeigen, inwiefern der Autonomiebegriff in der pädagogischen Theoriebildung eine Funktion von Strukturierungen war und ist, und inwiefern die Konzepte selbstgesteuerten Lernens diesen Horizont eines bürgerlichen Autonomiebegriffs nicht verlassen, sondern im Einklang mit der Fortentwicklung der bürgerlichen Gesellschaft rekonstituieren. Dazu ist zunächst erforderlich, in einer historischen Dekonstruktion dem Autonomiebegriff seinen würdevollen Schein zu nehmen, der – ob man ihn nun hochhält oder sich von ihm abgrenzt – eine wichtige legitimatorische Funktion übernimmt.

Die folgende Diskussion des Begriffs der Autonomie und seines Verhältnisses zu gesellschaftlichen Strukturierungen in ihrer historischen Genese hat mit Begriffsgeschichte, die den wechselnden Bedeutungen eines Wortes nachspürt, wenig gemein. Vielmehr wird zu zeigen sein, welchen Einsatz „Autonomie“ in den Praktiken und diskursiven Kämpfen wechselnder historischer Konstellationen ausgemacht hat. Es wird sich dabei zeigen, dass die Bedeutung und Kontur des Autonomiebegriffs für Bildungsprozesse mit einem einfachen Bezug auf die Herkunft von Pädagogik und Erwachsenenbildung aus der Aufklärung (z. B. Nolda 2001: 37; Otto 2004: 5; Schirlbauer 2006) genauso wenig begründet werden kann, wie eine einfache Verabschiedung der Aufklärung und ihres unterstellten normativen Horizonts (z. B. Kade 1999; Lenzen 1997) hinreichend ist, um die Bindung der Prozesse von Autonomisierung und Heteronomisierung an gesellschaftliche Verhältnisse los zu werden.

Zu graben ist dabei zunächst an anderen als den üblichen Orten. Ich werde nicht auf die philosophische Literatur von Platon über Hegel und Jaspers bis Derrida zurückgreifen, auf die sich die Debatten um Autonomie und Subjekt leicht beziehen lassen, sondern auf weit alltäglichere Materialien und Zusammenhänge, die von pädagogischen Konzepten über antike Friedensverträge bis zu Gutachten oder öffentlichen Debatten reichen. Ich werde zunächst auf das 5. Jahrhundert v. Chr. zurückgehen, um zu zeigen wie der Begriff der Autonomie als politische Forderung in den Machtbeziehungen von hegemonialen und abhängigen Poleis erscheint und zum Einsatz für die relative Unabhängigkeit einer minoritären kulturellen Strukturierung wird. Ich werde dann die Umkehrung dieses Verhältnisses in der bürgerlichen Gesellschaft in den Blick nehmen, in der Autonomie auf den Zustand der Inkorporiertheit des allgemeinen Gesetzes im bürgerlichen Individuum verweist, der zu autonomem Handeln führt. Autonomie schöpft sich dann aber nicht aus der individuellen Freiheit, sondern aus der Erfüllung der hegemonialen

kulturellen Strukturierung des Bürgertums, die diese Freiheit kontextualisiert und kanalisiert. Schließlich werde ich die Dynamik beschreiben, die die bürgerliche Gesellschaft im Kontext der Etablierung wissensbasierter Ökonomien erfasst und die die Bezogenheit von Autonomie und Struktur von der Inkorporierung einer Subjektnorm auf die permanente Produktion einer Subjektform transformiert.

2.1 Autonomie – Hegemonie – Minorität

Autonomie als Moment eines hegemonialen Machtverhältnisses

Der Begriff Autonomie wurde zum ersten Mal in den politischen Auseinandersetzungen der antiken griechischen Stadtstaaten als *autonomos* bzw. *autonomia* gebraucht und wird üblicherweise mit „Selbstgesetzgebung“ übersetzt. Während „auto“ dem Reflexivität bezeichnenden Präfix „selbst“ entspricht, geht die Bedeutung von „nomos“ über die wörtliche Übersetzung „Gesetz“ hinaus, der „nomos“ umfasst die Gesamtheit der Verhaltensweisen, Gebräuche und Normen, auf denen das Zusammenleben einer Gemeinschaft beruht (Ungern-Sternberg 1990: 9). Das Prädikat *autonomos* wird aber anders als in der bürgerlichen Gesellschaft in der Regel nicht gebraucht, um einen Zustand von Individuen zu beschreiben, sondern für einen Zustand des griechischen Stadtstaates, der Polis. Als *autonomos* wird eine Polis betrachtet, wenn sie das Recht hat, ihre Angelegenheiten selbst zu regeln und nach eigenen Sitten und Gebräuchen zu leben (ebd.: 12).

Autonomie gilt in der Forschung zwar als grundlegende Eigenschaft der antiken griechischen Gemeinwesen (Hansen 1995), in einem historisch belegbaren Diskurs taucht sie aber erst auf, als sie nicht mehr selbstverständlich ist, sondern prekär und zum Objekt eines Kampfes wird. Die belegte Genese des Begriffs fällt in das 5. Jahrhundert v. Chr., in die Zeit zwischen den Perserkriegen und dem Peloponnesischen Krieg (vgl. Schubert 2003: 97f.). Nach den Siegen über die Perser versucht Athen möglichst viele Stadtstaaten im Attischen Seebund an sich zu binden, indem es deren Sicherheit gegen einen erneuten Angriff der Perser garantiert (vgl. Pauly 1997: 252). Was als Bündnis „autonomer“ Poleis begonnen hatte, wurde bald zu einem Instrument der Großmachtpolitik Athens, das die „Partner“ zwang, eher Tribut zu zahlen, als eigene Schiffe zu stellen, Verfassungen nach dem Vorbild Athens einzuführen, bestimmte Prozesse der Gerichtsbarkeit an Athen abzutreten etc. Poleis wie Naxos oder Samos, die aus dem Bund auszutreten versuchten, wurden von Athen gewaltsam nieder geworfen (Schubert 2003: 81ff.). Thukydides bezeichnet die einst autonomen Bundesgenossen als von Athen „unterjocht“ (Thukydides 1966: I,97,1/98,4). Athen ist nach den Perserkriegen zur Großmacht aufgestiegen, der nur noch Sparta die Stirn bieten kann, das den Bund der Poleis der Peloponnes anführt.

In dieser Situation wird der Begriff der *autonomia* zu einem politischen Kampfbegriff in den Beziehungen der Poleis untereinander, genauer gesagt, in der Relation mächtigerer und schwächerer Poleis (Schubert 2003: 53). Ausgerechnet Sparta, das in der idealistischen Historie gewöhnlich als „undemokratische“ Polis gilt, die oligarchisch beherrscht wird und die eigene Bevölkerung brutal unterdrückt, wird zum Anwalt der *autonomia* der Bundesgenossen. Im zwischen Athen und Sparta geschlossenen Vertrag zum „dreißigjährigen Frieden“ von 446 v. Chr. der die erste Phase der athenischen Expansionspolitik nach einigen Rückschlägen abgeschlossen hat, wird der Begriff vermutlich zum ersten Mal genutzt. Der Vertrag legt fest, dass den Bundesgenossen *autonomia* zu gewähren ist, nämlich das Recht der eigenen Gerichtsbarkeit und des Lebens nach selbst gegebenen Gesetzen. Thukydides berichtet, dass zahlreiche Poleis sich einige Jahre später bei den Spartanern über Athen beklagten und dass Sparta mit einem Krieg drohte, wenn Athen die Autonomie der Hellenen nicht achte (Thukydides 1966: I,139ff.). In den folgenden Jahrzehnten wurden Autonomieklauseln zu einem festen Bestandteil von Friedensverträgen und Bündnispakten. Sie dienten aber nicht einfach dem Schutz der Selbstständigkeit kleinerer Poleis, die Vergabe von Autonomie wurde vielmehr, wie Pistorius in der Analyse antiker Friedens- und Bündnisverträge herausarbeitet, zu einer Form der Herrschaft, zu einem Instrument der Interessenspolitik größerer Mächte (vgl. Pistorius 1985: 186), denn Autonomie als relative Unabhängigkeit ist zugleich eine relative Abhängigkeit, die der Stabilisierung der hegemonialen Verhältnisse unter Umständen weit mehr dient, als die völlige Unterwerfung.

„Autonomie“ ist dabei ein relativer Begriff, die Großmächte Sparta und Athen brauchen selbst keine *autonomia*, da sie über die Macht verfügen, diese zu gewähren oder zu nehmen, *autonomia* ist damit etwas anderes als Souveränität.¹ Sie wird vielmehr zwischen ungleichen Partnern relevant, sie bezeichnet die „innere und äußere Freiheit eines Gemeinwesens, immer aber als eine gewährte, garantierte und somit letztlich prekäre Freiheit“ (Ungern-Sternberg 1990: 15). Wenn man den *nomos*, das „Gesetz“ als kulturelle Strukturierung begreift, dann zeigt sich zudem, dass Autonomie relational auf kulturelle Strukturierungen bezogen ist. Autonom in diesem Sinn ist eine spezifische minoritäre kulturelle Strukturierung in Abhängigkeit von einer anderen, einer mächtigeren kulturellen Strukturierung. Der Begriff der Autonomie schreibt sich demnach als Kampfbegriff in ein Machtverhältnis ein, er ist auf ein hegemoniales Verhältnis bezogen. Je nachdem aber, von welcher

1 Anders geht Hansen vor, der die *autonomia* der Polis mit ihrer Souveränität gleichsetzt und dann zu dem recht einfachen Schluss kommt, dass die meisten Poleis im 4. Jahrhundert nicht autonom waren, sondern nur „self-governing“ (vgl. Hansen 1995: 43). Demgegenüber wird von anderen Autor/-innen, an die ich hier anschließe, der Gebrauch des Begriffs Autonomie gerade nicht als Aussage über einen Sachverhalt verstanden, die richtig oder falsch sein kann, sondern als diskursive Strategie, die in ein Feld von Gegenständen interveniert, indem sie über es spricht (diskurstheoretisch vgl. Wrana 2006: 131ff.).

Position des Machtverhältnisses er gebraucht wird, kann er seiner Stabilisierung, seiner Relativierung oder seiner Suspendierung dienen.

Autonomie und Eigensinn des Individuums

Nur ein Mal in der antiken Literatur wird der Begriff auf ein Individuum angewandt (Ungern-Sternberg 1990: 16). In Sophokles Tragödie „Antigone“ bezeichnet der Chor deren Verhalten als *autonomos*, weil sie sich im Widerspruch zum Gesetz verhält, wenn sie ihren Bruder entgegen den ausdrücklichen Befehl des Königs Kreon beerdigt (Sophokles 1989). Antigone wird für diese Anmaßung zum Tode verurteilt.

Die Tragödie „Antigone“ wird wahrscheinlich 442 v. Chr. in Athen uraufgeführt, also kurz vor jenem Friedensvertrag zwischen Sparta und Athen, in dem die Autonomie der Bundesgenossen festgeschrieben wurde (s.o.). Die Übertragung des Wortes von seiner auf die Polis bezogenen Bedeutung auf ein Individuum in den Worten des Chores wird unterschiedlich gedeutet. Während die idealistische Tradition die Aussage des „Chors der thebanischen Greise“, Antigone gehe *autonomos* in die Unterwelt ein, mit „freiwillig“ übersetzt, will Ungern-Sternberg es lieber als „in Konsequenz des selbstgewählten Handelns“ verstanden wissen: die Stelle sei nämlich ambivalent, die Worte des Chors können bedeuten: „Du hast es selbst so gewollt“, aber auch „du hast es Dir selber zuzuschreiben“ (vgl. Ungern-Sternberg 1990: 18). Lines geht noch weiter, denn weil Autonomie sich eigentlich auf den *nomos* beziehe und dieser keine individuelle, sondern eine kollektive Entität, eine kulturelle Praxis einer Gemeinschaft sei, könne Antigones Anspruch auf individuelle Autonomie nur als Anmaßung empfunden werden. Das Individuum überschreite in seiner selbstgewählten Autonomie die Grenzen des Sozialen – *autonomos* könne als Einzelne lediglich die unsoziale Bestie sein oder ein Gott (vgl. Lines 1999). Für dieses Entfernen Antigones von der Gemeinschaft nutzt der Chor aber noch ein weiteres Wort. Er bezeichnet Antigone als *autognotos*, was gewöhnlich als „starrsinnig“ übersetzt wird, aber auch eigensinnig, eigentümlich bedeutet. Insofern Antigone *autognotos* ist, trifft sie ihre Entscheidungen jenseits sozialer Bindungen und folgt ihrem Eigensinn, insofern sie *autonomos* ist, maßt sie sich an, über den Regeln der Gemeinschaft zu stehen und diese selbst zu setzen (vgl. ebd.).

Aber die Situation Antigones, wie sie von Sophokles angelegt wird, ist noch komplizierter. Vor allem folgt Antigone nicht einfach ihrem eigenen, eigenwilligen Gesetz. Indem sie ihren Bruder Polyneikes beerdigen möchte, handelt sie zwar gegen das Gesetz Kreons, aber gemäß dem Gesetz der Götter. Antigone gerät zwischen zwei *nomoi*, zwischen zwei strukturierte Entitäten: wenn sie der einen folgt, widersetzt sie sich der anderen. Entgegen der idealistischen Deutungstradition entstehen Autonomie und Eigensinn offenbar nicht dort, wo das Individuum sich selbstmächtig von „der“ Struktur frei-

macht und ganz sich selbst folgt, sondern dort, wo die Strukturen in Differenz treten und komplex werden, so dass jede Determination des handelnden Individuums eine Überdetermination ist. Bezogen auf die herrschenden Machtverhältnisse in der mythischen Stadt Theben ist das Gesetz der Götter gegenüber dem Gesetz Kreons zu einer minoritären Strukturierung geworden. Autonomie und Eigensinn beweist Antigone darin, dass sie der minoritären Strukturierung gegenüber der hegemonialen Geltung verschafft, sie nimmt dafür den Tod auf sich.

Der Fall Antigone eröffnet den Blick auf eine andere Möglichkeit, das Verhältnis von Autonomie und Struktur theoretisch zu fassen. Demnach entsteht Autonomie nicht als heroischer Akt des „Nein!“ des Subjekts gegenüber einer mächtigen Struktur, sondern als Entscheidung in einer Situation des Überschusses an Strukturierungen und damit an Komplexität. Differente Weisen des Handelns in komplexen, widersprüchlichen Strukturierungen können dann als Gebrauchsweisen von Autonomie begriffen werden. Der Differenz dieser Handlungsweisen geht dann aber eine andere Differenz voraus, nämlich die der Strukturierungen. Autonomie und Eigensinn können damit als Produkt der Ausdifferenzierung kultureller Praktiken, sowie der Komplexitätssteigerung, der Überdetermination und der Inkommensurabilitäten, die damit verbunden sind, betrachtet werden. Differenz wird nicht ursprünglich durch einen autonomen Akt hergestellt, in dem sich „das Subjekt“ gegen „die Struktur“ stellt, die Heroisierung des autonomen Subjekts verdeckt, dass die Differenzialität der Strukturierungen den Akten des Subjekts vorgängig ist.² Das Individuum Antigone aber hat sich zu positionieren, es muss sich für eine der beiden Seiten entscheiden und die Verantwortung für diese Entscheidung tragen. Das Individuum Antigone wurde, indem es sich entschieden hat, zum Subjekt Antigone, zum Subjekt ihrer Positionierung – aber sie wäre auch Subjekt ihrer Positionierung geworden, wenn sie sich für das Gesetz Kreons entschieden hätte.

Kulturelle Strukturierung und autonome Minorität

Eine Relektüre der Entstehung des Autonomiebegriffs, die mit den idealistisch-subjekthilosophischen Lesarten bricht, legt einen anderen Bedeutungshorizont frei. Autonomie ist dann gerade nicht in eins zu setzen mit der Freiheit des Individuums, die sich in der demokratischen Staatsverfassung Athens realisiert findet und mit der das klassische Griechentum den Grundstein für eine Subjektvorstellung legt, die in Renaissance und Aufklärung ei-

2 Es wäre an dieser Stelle von einigem Gewinn, würde aber den Rahmen der Argumentation sprengen, wenn man den „Fall Antigone“ mit dem „Fall Odysseus“ kontrastiert, der durch die heroische Setzung seines Selbstbezugs die mythische Vernunft überlistet, zugleich aber sich selbst beherrscht und seinen Lüsten entsagt und so in der Interpretation von Horkheimer und Adorno (1998: 62ff.) zum Modell des bürgerlichen Individuums wird.

ne Wiedergeburt erfährt. Autonomie erscheint vielmehr als Begriff mit dem die relative Eigenständigkeit kultureller Praktiken im Rahmen eines Machtverhältnisses problematisiert wird. Während die Autonomie einer Polis das Recht auf kulturelle Differenz und kulturelle Selbstbestimmung gegen hegemoniale kulturelle Praxen bezeichnet, bezieht sich die Autonomie Antigones auf die Notwendigkeit, sich innerhalb kultureller Differenz als Subjekt zu positionieren. Damit aber ergibt sich schon in der Antike ein komplexes Verhältnis von Autonomie, Struktur und Macht. Autonomie ist weit davon entfernt, eine Befreiungsbewegung von gegebenen Strukturierungen zu sein. Diese Evidenz sollte mit der bisherigen Argumentation historisch dekonstruiert und ein komplexerer Zusammenhang freigelegt werden.

Die Delegitimierung dieser bürgerlichen Evidenz ist jedoch längst vollzogen. Während die Moderne und mit ihr die bürgerliche Gesellschaft Autonomie dem individuellen Subjekt zuschreibt, hat die postmoderne Erfahrung kultureller Differenz in gewisser Hinsicht einem antiken Autonomiebegriff zur Renaissance verholten. Autonomie bezeichnet dabei den Bruch mit einer mächtigen und hegemonialen Ordnung und bringt das Eigenrecht einer kulturellen Minorität zur Geltung. In der unabgeschlossenen Entkolonialisierung beispielsweise wird das Selbstbestimmungsrecht von Minoritäten innerhalb von Staaten als „Autonomie“ gefasst. Als Begründung für diese Autonomie wird die ebenso kontingente wie unhintergehbare, lokale und begrenzte kulturelle Praxis einer sozialen Gruppe gebraucht – ähnlich wie der „*nomos*“ der griechischen Stadtstaaten. Die lokalen Praxen geraten in den Gegensatz zu einer universellen Moral, die dem Staat, der Gesellschaft, dem „modernen Menschen“ zugeschrieben wird. In einem ähnlichen Sinn wurde Autonomie innerhalb der neuen sozialen Bewegungen gebraucht – soziale Gruppen innerhalb der Gesellschaft verteidigen ihr eigenes, den herrschenden, hegemonialen Regeln differentes Gesetz, ihre minoritäre Gegenwahrheit als „autonom“. Diese „Gegenregeln“ verstoßen zwar gegen die Regeln einer größeren Gemeinschaft, sie legitimieren sich aber nicht aus der Freiheit des Einzelnen, sondern aus einer kollektiven Minorität (Schirlbauer 2006: 13). Die Renaissance des Autonomiebegriffs als Legitimität einer lokalen kulturellen Praxis, die Maffessoli (1991) als „Tribalismus“ bezeichnet, geht mit der Erosion der universell begründeten bürgerlichen Moral der westlichen Demokratien einher. Die individuelle Autonomie besteht dann – ähnlich der Autonomie Antigones – nicht darin, sich Selbst zum Ausgangs- und Endpunkt des Handelns zu machen, sondern darin, in einer kulturellen Differenz eine Positionierung zu vollziehen.

Erst mit dem postmodernen Bruch, dem fraglich werden des Universalen und der Pluralisierung der Strukturierungen wird die historische Leistung der bürgerlichen Gesellschaft seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts deutlich, in der sie ihre Werte als allgemein gültige kulturelle Praxis setzen und universalisieren konnte. Sie hat damit zugleich – entgegen aller realen Komplexitäts-

steigerung der Strukturierungen – die Illusio der *einen* Struktur und damit des *einen* Subjekts geschaffen. Diesen Zusammenhängen soll nun nachgegangen werden.

2.2 Allgemeines Gesetz und individuelle Autonomie

Autonomie als Selbstbestimmung des Menschen

Auf die Aufklärung und ihren prominentesten Fürsprecher Immanuel Kant wird gemeinhin rekurriert, wenn es um die Herkunft des modernen Autonomiebegriffes in pädagogischem Kontext geht (z.B. Klafki 1993: 19; Otto 2005: 6). Kant hat die bürgerliche Konstellation mit einer neuen und anderen Verknüpfung von Autonomie und Gesetz auf den Begriff gebracht und der Aufklärung als Eigenschaft zugeschrieben. Gewöhnlich wird darauf hingewiesen, dass Kant mit dem „Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ das Leitziel der Aufklärung formuliert habe und dass die „Metaphysik der Sitten“ Autonomie als Selbstgesetzgebung des Subjekts definiere. Dort heißt es: „Autonomie des Willens ist die Beschaffenheit des Willens, dadurch derselbe ihm selbst (unabhängig von aller Beschaffenheit der Gegenstände des Willens) ein Gesetz ist.“ (Kant 1983: 74). Wolfgang Klafki legt eine idealistische Lesart der Aufklärung und des Neuhumanismus vor; bei aller Differenz in den Details lasse sich doch ein bildungstheoretischer Konsens formulieren: „daß der Mensch als ein zu freier, vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen verstanden werden müsse, daß ihm die Realisierung dieser Möglichkeit als seiner Bestimmung ‚aufgegeben‘ ist, so aber, daß er sich diese Bestimmung letztlich wiederum nur selbst geben könne, schließlich, daß Bildung zugleich Weg und Ausdruck solcher Selbstbestimmungsfähigkeit sei“ (Klafki 1993: 20). In der bildungsbürgerlichen Selbstbeschreibung ist Autonomie damit ganz auf das sich bildende Subjekt bezogen und zwar so, dass die Bedingung der Möglichkeit von Autonomie eine anthropologische Eigenschaft des Menschen ist. Bürgerliche Bildungstheorie wird damit ihrer gesellschaftlichen Situiertheit enthoben, sie ist für alle Menschen zu allen Zeiten gültig. „Bildung“ wird damit als Universalie konstruiert.

In der jüngeren Bildungstheorie wird dieser universelle Anspruch auf seine Partikularität zurück verwiesen. So zeigt Meyer-Drawe, dass Kant einen Begriff aus dem juristischen Diskurs, der sich seit dem Westfälischen Frieden von 1648 im sich formierenden bürgerlichen Rechtssystem gebildet hat, in die Ethik transformiert (vgl. Meyer-Drawe 1998: 38). Im Rechtssystem meint Autonomie – zum ersten Mal in der Geschichte in positivem Sinn auf Individuen bezogen – die Religionsfreiheit, die wirtschaftliche Selbstbestimmung und die Rechtsgeschäftsfähigkeit des Bürgers. Meyer-Drawe resümiert: „In der Moderne verbinden sich Individualisierung und Subjektivierung unter dem Einfluss des wachsenden Selbstbewusstseins wirtschaftlich erfolgreicher Bürger. In dem Maße,

wie sich der Mensch aus vorgeburtlichen religiösen und ständischen Bindungen löst, in diesem Maße wird Selbstbestimmung für ihn zu einem zentralen Recht und unter dem Einfluss zeitgenössischer aufklärerischer Theorien zu einer privilegierten Selbstbeschreibung“ (Meyer-Drawe 1998: 39). Entgegen allen humanistischen Beteuerungen ist die selbstbestimmte Subjektivität also weder zweckfrei und einzig im Interesse des Subjekts noch von seinem Selbst selbst gesetzt, vielmehr ist diese Form der Subjektivität die Bedingung bürgerlicher Existenz. Der Autonomiebegriff der Aufklärung lässt sich auf die Struktur der kapitalistischen Wirtschaftsweise und die Bildung einer Mentalität bestimmter Gruppen innerhalb derselben zurückführen. Diese These gilt es im Folgenden weiter zu differenzieren.

Universalität und Partikularität bürgerlicher Moral

Als Rechtsfaktum der bürgerlichen Gesellschaft verbürgt die Autonomie des Subjekts deren Funktionieren. Das Rechtssystem geht in allen Bereichen vom Straf- bis zum Vertragsrecht davon aus, dass das bürgerliche Individuum der seinen eigenen Taten zugrunde liegende „Täter“ ist (Schäfer 1996: 176). Es ist verantwortlich für das, was es „zeichnet“ und symbolisiert dies mit einer „Unterschrift“ auf entsprechenden Verträgen und Papieren, mit denen es zusagt, die Wahrheit zu sagen und die Verantwortung für das Unterschriebene zu übernehmen. Die Unterschrift ist individuell, einerseits über die relative Seltenheit identischer Namen, andererseits über die Handschrift, deren Eigenwilligkeit als Originalitätsgarantie gilt, zugleich hat eine Unterschrift über verschiedene Papiere und über verschiedene Lebensphasen hinweg exakt dasselbe Schriftbild aufzuweisen. Dadurch wird die Unterschrift zum Symbol der verantwortlichen Autonomie der bürgerlichen Person, die zugleich eine feste, eine verlässliche Identität ist. Wenn nicht die Person, sondern äußere Umstände für einen Zustand verantwortlich sind, dann liegt eine eigene Beweislast an, die „mildernde Umstände“ oder eine „Vertragsauflösung“ möglich macht. Das Autonomiekonzept der Moderne bringt das Individuum in Beziehung zu einer Serie von Regeln, denen es als Mitglied einer Gesellschaft generell unterworfen ist (Strafrecht) und zu einer weiteren Serie von Regeln, denen sich das Individuum durch eigenen Entschluss unterwirft (Vertragsrecht). Diese Regeln gelten in der Moderne als Bezugspunkt einer Subjektivierung, mit denen sich das Individuum in ein Verhältnis zur Regel setzt und sich qua Selbstthermeneutik und Selbstdisziplinierung in den Zustand der Berechenbarkeit bringt. „Eine Konstituierung der verantwortlichen Person hinter dem Tun setzt so ein die soziale Regel transzendierendes allgemeines ‚Gesetz‘ voraus“ (Schäfer 1996: 177). Indem sich das Individuum dieser Subjektivierung unterwirft, wird es zum Subjekt seines Handelns.

Auch wenn die Autonomie des „Menschen“ den Eindruck erweckt, sie entziehe sich jedem Gesetz, so bleibt sie weiterhin auf ein Gesetz bezogen,

nämlich auf die neue Moral des Bürgertums, die für alle gelten soll und antritt, um die bisherigen lokalen, regionalen und sozial differenten Moralen abzulösen. Zwar ist auch diese Moral eine historisch konkrete und kontingente, an eine bestimmte Trägerschicht und ihre Karriere innerhalb der Gesellschaftsstruktur gebundene Moral, aber mit ihrer Durchsetzung setzt sie zugleich ihre Selbstbeschreibung durch, in der sie gerade nicht als partikuläre kulturelle Praxis gedacht wird, sondern als universelles Gesetz. Die universelle Begründung und Legitimation dieses Gesetzes wird ermöglicht, indem dem „Menschen überhaupt“ ein Vernunftvermögen zugeschrieben wird und damit die Eigenschaft, ein „Subjekt“ zu sein (vgl. Deleuze 1990: 67). Autonomie bedeutet zwar, sich als Individuum von partikularen Bindungen zu lösen, aber diese Selbstbestimmung gilt nur dann als Autonomie, wenn sie sich im selben Moment neu bindet, nämlich an jene universelle Moral des Bürgertums. Schäfer formuliert kritisch: „Gegen die bloße Willkürfreiheit soll von Autonomie nur dort gesprochen werden, wo diese Idee der Vernunft, [...] konstitutives Moment der individuellen Entscheidung wird. Nur soweit sich das Individuum also selbst an das als universell gültig angesehene Gesetz bindet und so die Idee seiner unhintergehbaren Freiheit mit der Universalität des von jedem Menschen qua Vernunft als Universalisierungsvermögen anerkannten Gesetzes kurzschließt, kann von Autonomie gesprochen werden.“ (Schäfer 1996: 181) Gemäß der bürgerlichen Konzeption ist das Individuum nur dann frei und autonom, nur dann ein „Subjekt“, wenn es dem Aufruf folgt und „das Gesetz“ anerkennt. Zwar lässt sich Autonomisierung damit als Bewegung der Deterritorialisierung (Deleuze/Guattari 1992) begreifen, mit der das Individuum sich gegebenen Standesbindungen, also einem Territorium von Werten und Handlungsweisen entzieht, aber man halbiert den bürgerlichen Autonomiebegriff, wenn man unterschlägt, dass das bürgerliche Subjekt nur dann zum Subjekt wird, wenn es sich zugleich in der universellen bürgerlichen Moral reterritorialisiert, sich also aufs neue einer spezifischen Moral, einem neuen Territorium verschreibt. Bei genauer Betrachtung verflüchtigt sich der scheinbare Gegensatz von Autonomie und Struktur im bürgerlichen Denken. Freiheit und Zwang sind keine Gegensätze, denn das moderne Individuum ist nicht frei, obwohl es unterworfen ist, sondern insofern es unterworfen ist. Genauer gesagt, insofern es sich selbst dem Gesetz unterwirft, sein Einverständnis mit der Unterwerfung zeichnet.

Die bürgerliche Pädagogik beklagt den Widerspruch, dass Bildung zwar in der Theorie für alle Menschen gelte, aber in der Praxis nicht für alle realisiert werde und begreift diese Differenz nach dem Muster von Ideal und Wirklichkeit. Sie macht damit aber unsichtbar, dass die Idee der Bildung nicht in Widerspruch zu der kapitalistischen Produktionsweise steht, sondern mit ihr einhergeht. Sie gilt tatsächlich nicht für „alle Menschen“, sondern nur für jene Untergruppe, deren unternehmerische Haltung in den jeweils ausdifferenzierten bürgerlichen Handlungssphären funktional ist. Im frühen Bür-

gertum gilt sie für Arbeiter im Produktionsprozess ebenso wenig wie für Frauen. Aber gerade bezüglich der „Ungebildeten“ erlaubt das Autonomiepostulat eine entscheidende Strategie, denn insofern „der Mensch“ als im Willen und in der Gestaltung seines Lebens frei begriffen wird und ihm ungeachtet sozialer Strukturen die biografische Möglichkeit zugeschrieben wird, Chancen der Freiheit zu realisieren, kann seine soziale Misere nur als selbstverschuldete Unmündigkeit wahrgenommen werden. Die Idee der Bildung lieferte einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe eine Ethik, mit der sie anderen Gruppen Bildung zunächst strukturell vorenthalten konnte, um dann das Fehlen von Bildung zur Legitimation für den Ausschluss gesellschaftlicher Ressourcen zu wenden.

Der Liberalismus und die Freiheit des bürgerlichen Subjekts

Das bürgerliche „Gesetz“ beinhaltet aber mehr und andere Normativität als die konkreten Regelungen der Gesetzbücher. Es impliziert eine Haltung zu sich selbst, mit der das Individuum seine Position in der Struktur bürgerlicher Verhältnisse einnimmt und zu einem unternehmerisch tätigen, demokratisch partizipierenden Subjekt wird. Denn das Individuum ist nur dann Subjekt seines Handelns, wenn es innerhalb der Struktur selbstständige Entscheidungen trifft. Vom „Menschen“ wird verlangt, dass er nicht durch Herkunft oder Stand, durch äußere Mächte oder Autoritäten festgelegt sei, sondern in die Lage kommen solle, seine Zukunft selbst in die Hand zu nehmen, sein Leben und seine Bedingungen selbstständig zu gestalten, und zwar, indem er seinen Verstand in der rechten Weise und durchaus eigenständig gebraucht. Der bürgerliche Liberalismus, in dem diese Position konzeptionell ausgearbeitet wird, begründet mit dieser diskursiven Figur seinen Freiheitsbegriff: der Staat soll bürgerliche Autonomie nicht einschränken, vielmehr soll der Bürger seine Autonomie entwickeln und gebrauchen. Kern der Moral ist dann nicht das Verbot (ungeachtet der Existenz zahlreicher Verbote in der bürgerlichen Moral), sondern die Gebote, die als reine Schranke der Freiheit gelten: Sei aktiv! – Gestalte! – Lerne! – Bestimme!

Den Liberalismus, der mit der bürgerlichen Gesellschaft und der kapitalistischen Produktionsweise einhergeht, identifiziert Foucault als eine spezifische Regierungstechnologie, die seit dem Anfang des 19. Jahrhundert entstanden ist (Foucault 2004: 97ff.). Die liberale Regierungskunst gewährt den Individuen Freiheiten und sie fordert sie dazu auf, diese Freiheiten zu gebrauchen, weil sie unterstellt, dass die Verhältnisse sich nicht durch Eingriffe von oben zu einer allgemeinen Steigerung v. a. etwa des Wohlstands regieren lassen, sondern nur durch die Summe des Freiheitsgebrauchs der Individuen. Aber die Freiheiten, die die liberale Regierungskunst garantieren will, muss sie zugleich gegen unmäßigen und übermäßigen Gebrauch eindämmen: „Mit einer Hand muss die Freiheit hergestellt werden, aber dieselbe

Handlung impliziert, daß man mit der anderen Einschränkungen, Kontrollen, Zwänge, auf Drohungen gestützte Verpflichtungen einführt“ (Foucault 2004: 98). Um etwa die Freiheit eines Binnenmarktes herzustellen, braucht man Schutzzölle, eine anti-monopolistische Gesetzgebung, nicht zuletzt Arbeiter in genügend hoher Zahl, die „ausreichend kompetent und qualifiziert sind, Arbeiter die keine politischen Waffen besitzen, um keinen Druck auf den Arbeitsmarkt auszuüben“ (ebd.: 99) usw. Der Liberalismus als Regierungskunst setzt Freiheit als eine spezifische Autonomie in Gang, die das Individuum gegenüber den gesellschaftlichen Strukturierungen einzunehmen hat. Aber um die Herstellung der Freiheit zu ermöglichen, ist die liberale Regierungskunst gezwungen, die Interventionen, also die Strukturierungen zu steigern. Es handelt sich um einen anderen Typus von Strukturierung, einen Typus, der eher indirekt als direkt interveniert, der auf die Aktivierung eines unterstellten Eigensinns setzt, anstatt Vorschriften zu machen, der Handeln nicht erzwingt, sondern begrenzt. Aber es sind genau diese Strukturierungen, die zur Produktion von Autonomie eingesetzt werden. Die Entstehung der pädagogischen Institutionen und Handlungsweisen steht mit der Entstehung dieser Regierungsweisen in engem Zusammenhang.³

Autonomie und Struktur in der bürgerlichen Gesellschaft

Das bürgerliche Individuum erfüllt seine Position in der Struktur der bürgerlichen Gesellschaft gerade dann, wenn es autonom und selbstbestimmt handelt, da die „Ethik der Selbstbestimmung“ als unternehmerische Haltung eine ihrer Reproduktionsbedingungen bildet. Damit treten im bürgerlichen Begriff der „Selbstständigkeit“ zwei Relationierungen von Autonomie und Struktur unvermittelt nebeneinander: Während die bürgerliche Ökonomie und das Rechtssystem ein Individuum erfordern, das das bürgerliche Gesetz und seine formalen Handlungsrahmen anerkennt, Autonomie also von der Struktur bedingt wird, setzt die idealistische Bildungstheorie Autonomie als reine Selbstsetzung des Individuums und das ganz Andere von Herrschaft, setzt Autonomie also in den Gegensatz zu Struktur. Die bürgerliche Existenz von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit aber verbindet diesen Widerspruch, der sich in der pädagogischen Theorie bis hin zum selbstgesteuerten Lernen als permanentes Changieren zwischen Selbst- und Fremdsteuerung, zwischen Freiheit und Unterwerfung äußert.

Nach außen und nach innen tritt die bürgerliche Gesellschaft in den Gegensatz zu zahlreichen anderen Formen menschlicher Existenz, denen sie ihr Gesetz auferlegt. Ihre Struktur wird zu einem allgemeinen Gesetz, zu „*dem Gesetz*“, das sich gegen alle minoritären und partikularen Gesetze durchsetzt.

3 Die hier nur angedeuteten Zusammenhänge liberaler Sicherheitstechnologien und pädagogischer Handlungsformen sind ausgeführt in Forneck/Wrana (2005), Forneck (2005) und Wrana (2008).

Das autonome Individuum ist dasjenige, das „*die Struktur*“ inkorporiert hat und aus dieser Strukturierung handelt. War Autonomie in der Antike der Begriff für das Geltungsrecht partikularer Regeln, so wird sie in der Moderne zum Begriff für die Hegemonie eines kulturellen Ensembles, das sich als Universelles über die Vielfalt des Partikularen stellt. Der Transmissionsriemen dieser Hegemonie ist das Individuum, das sich dem Universellen in seiner Autonomie eins weiß. Der ahistorische und agesellschaftliche bürgerliche Subjektbegriff geht mit der Durchsetzung eines universellen Gesetzes einher. Die so genannte Trans- oder Postmoderne markiert den Wendepunkt in den Diskursen der bürgerlichen Gesellschaft, an dem die Idee einer universellen Moral ebenso fraglich wurde wie die Idee der Autonomie des Subjekts. Die bisherige Argumentation findet ihre Pointe darin, dass diese Koinzidenz nicht zufällig ist, da im Denken der bürgerlichen Gesellschaft *das* autonome Subjekt auf *die* universelle Struktur bezogen ist.

Während damit also „*die Struktur*“ als einheitliches Plateau bürgerlicher Kultur begriffen werden kann, die das Individuum zu erfüllen hat, vervielfältigen sich die Praktiken der Strukturierung der bürgerlichen Verhältnisse, die genau diese Strukturposition des Subjekts immer wieder herstellen sollen. Die hegemoniale Struktur entpuppt sich als dynamisches, widersprüchliches Gebilde. Die Strukturierung der bürgerlichen Gesellschaft verdoppelt sich und bildet zwischen der Projektion auf die Einheit ihrer Struktur und der unausweichlichen Dynamisierung der Strukturierungen widersprüchliche Formen aus.

Um diesen doppelten statischen und zugleich dynamischen Strukturbegriff weiter zu verfolgen, sollen zwei Modelle nachgezeichnet werden, in denen das Verhältnis von Autonomie und Struktur prozessiert worden ist: ein konservatives und eine progressives. Während das konservative Modell Autonomie als Zustand des Erwachsenen von Heteronomie als Zustand des Schülers/Jugendlichen trennt, fasst das progressive Modell Autonomie als permanente Perfektibilität, als lebenslange Bewegung der Autonomisierung. Beide Modelle des Verhältnisses von Autonomie und Struktur lassen sich in den Argumentationen der gesamten Zeitspanne der bürgerlichen Gesellschaft finden, aber während das konservative Modell seinen historischen Höhepunkt vom Deutschen Kaiserreich bis zur Weimarer Republik hatte, hat das progressive Modell sich erst in den letzten Jahrzehnten richtig entfaltet. Zu ihm gehören die Konzepte lebenslangen Lernens und selbstgesteuerten Lernens.

2.3 *Der erwachsene Bürger und seine Kultur*

Im Laufe des 19. Jahrhunderts entwickelte sich ein Modell, das den Lebenslauf klar in zwei Phasen unterscheidet. In Schule und Berufsausbildung bzw. dem Studium wird gelernt, danach folgt die Erwerbs- und Berufstätigkeit. Eine Zeit des Lernens wird von einer Zeit der Produktivität strikt getrennt.

Der „fertige“ Erwachsene ist selbstständig, in der Öffentlichkeit aktiv und in seinem Können und seiner Haltung wesentlich stabil, er hat eine bürgerliche Identität ausgebildet. Auch in dieser Formation gibt es so etwas wie „Selbststeuerung“, aber diese kommt gerade nicht dem lernenden Bürger, sondern dem fertiggelerten, identitär gefestigten Bürger zu.

Autonomie als Verinnerlichung der Strukturen der Welt

Die Idee der Autonomie, dass ein Einzelner sich selbst erziehe, so argumentiert Nohl, sei eine Übertragung der Idee des pädagogischen Bezugs in das Subjekt: „Das ursprüngliche Bildungserlebnis ist nicht die Erfahrung einer Spaltung des Ichs in Vorwaltendes und Geführtes, sondern das in einem pädagogischen Bezug Stehen zu einem Führer. [...] Im Bildungserlebnis des jungen Menschen ist wesensmäßig die Hingabe an den Lehrer und die Erfahrung von einem Wachstum und einer Formung durch den anderen enthalten“ (Nohl 1961: 132). Das Ziel der Erziehung sei demnach, den Menschen zu einer Mündigkeit zu führen, an deren Ende er reif ist und keiner Erziehung mehr bedarf, sondern nur noch der Ethik, der er sich als Lehre vom rechten Handeln nun selbstständig bedienen kann. Der Erzieher ist nun im bürgerlichen Ich repräsentiert, das sich selbst zu führen versteht (Nohl 1961: 131). Diese Idee von Selbstführung und Autonomie des Erwachsenen als subjektive Seite des Bildungsprozesses kann aber nicht allein betrachtet werden, denn für die geisteswissenschaftliche Pädagogik beruht sie auf den objektiven kulturellen Formen, die im Bildungsprozess anzueignen sind. Theodor Litt beschreibt die Schule als zu den konservierenden Mächten gehörend, weil sie planmäßig den „Bildungszusammenhang der Generationen vermittelt“. Sie ist die „Mittlerin in der Folge der Geschlechter“ und die „Trägerin der Kontinuität im Wandel der Jahre und Tage“ (Litt 1965: 98). Für die Lernenden auf dem Weg zum gebildeten Erwachsenen gilt es, diese Welt der Bildungsgehalte in sich aufzunehmen, um eine Positionierung innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft zu erlangen, in der sie „ihren Platz“ auszufüllen vermögen.

Autonomie bedeutet dann denjenigen Zustand, in dem eine bestimmte gesellschaftliche Strukturierung, nämlich die universelle bürgerliche Moralität als inneres Gesetz im Individuum konstituiert ist, wodurch dieses zu einem Subjekt, einem Bürger wird. Die Grundidee des bürgerlichen Gymnasiums ist, dass sich das bürgerliche „Gesetz“ in der bürgerlichen Kultur und dem bürgerlichen Wissen – von der Literatur bis zu den Naturwissenschaften – manifestiert. Die Lehre dieses Wissens im Unterricht ermöglicht den Kindern und Jugendlichen die Abarbeitung an den Strukturen, um diese in sich selbst nachzubilden. In seiner Theorie „kategorialer Bildung“ hat Wolfgang Klafki diese Grundfigur geisteswissenschaftlicher Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche noch einmal begrifflich gefasst (Klafki 1964: 39). Formale und

materiale Aspekte von Bildung bzw. Autonomisierung und Strukturierung sind dabei aufeinander bezogen. Entscheidend ist aber, dass die beiden konstitutiven Elemente dieser Theorie: das „Subjekt“ und die „Welt“ rsp. Autonomie und Struktur als Einheitsbegriffe gefasst sind. Die Struktur bildet hier die Norm, an der das Subjekt sich abarbeitend und verinnerlichend als solches zu konstituieren hat. Ist das Subjekt als solches konstituiert und damit ein erwachsener Bürger, so hat es die Freiheit, innerhalb dieser Strukturen zu handeln und sich zu bewegen. Das bürgerliche Subjekt verfügt autonom über die Welt insofern es deren Strukturen in sich nachgebildet hat. Heteronomie und Autonomie werden verzeitlicht, denn während Kind und Jugendlicher heteronom sind, gilt Autonomie beim Erwachsenen als ausgebildet und voraussetzen.⁴

Autonomisierung als Entlassung in die hegemoniale Struktur

Das als Relation von Subjekt und Welt gefasste Verhältnis von Autonomie und Struktur war für die geisteswissenschaftlichen Pädagogen eine Aufgabe, aber kein grundsätzlicher Widerspruch. Für sie erbrachte die Erziehung die Garantie, dass Menschen in eine Welt hineinwachsen, erwachsen und mündig werden. Der Bruch in der Einheit der Kultur, der bereits nach dem ersten Weltkrieg von den konservativen Protagonisten erkannt und mit der „konservativen Revolution“ (Bast 1996) bekämpft worden ist, war spätestens in den 70er Jahren unübersehbar, als die konservative Position auf den Kongressen „Tendenzwende“ und „Mut zur Erziehung“ nochmals artikuliert wurde (Podewils 1975; kritisch Benner 1978). Sie richtete sich gegen diejenige Position, die im nächsten Abschnitt als dynamisches Modell vorgestellt wird, die die Neokonservativen aber dem linken politischen Spektrum zuordneten und als „Emanzipationspädagogik“ bezeichneten. Sie warfen dieser Pädagogik unter anderem vor, erwachsene Menschen unmündig zu halten. Robert Spaemann hat den Begriff der Emanzipation aus konservativer Sicht expliziert: „Analog zur Entlassung des Sohnes aus der väterlichen und des Sklaven aus der herrschaftlichen Gewalt bezeichnet das Wort später jeden Akt, durch welchen der Betroffene den Rechtsstatus der Mündigkeit erwirbt. Mündigkeit wird hier aber ebenfalls als ein Rechtsbegriff verstanden. Sie meint die Befugnis, seine eigenen Interessen selbst wahrzunehmen, verbindliche Rechtsgeschäfte abzuschließen, seine Bürgerrechte im Rahmen einer geltenden Rechtsordnung Gleicher unter Gleichen wahrzunehmen“ (Spaemann 1975: 76). Bei Spaemann tauchen die zuvor explizierten Figuren der konservativen

4 Fabian Kessel hat die Debatten um Selbst- und Fremdführung im Bereich der Sozialpädagogik analysiert und gezeigt, wie ähnliche diskursive Figuren bis in die Weimarer Republik von zahlreichen Akteuren gebraucht wurden: zwar gilt die Selbstführung als Primat und Zielhorizont, aber die verzeitlichte Fremdführung in der Kindheits- und Jugendphase wird als Bedingung für die Möglichkeit rechter Selbstführung betrachtet (Kessl 1996: 44ff.).

Variante des Verhältnisses von Autonomie und Struktur wieder auf: (1) die zu Ende kommende Erziehung im reifen, autonomen Bürger, (2) die Befreiung aus der Abhängigkeit durch Repräsentanten der hegemonialen Struktur als Akt des Vaters, des Sklavenhalters, des Pädagogen, (3) das Weitertragen der verinnerlichten hegemonialen Struktur durch die befreiten Protagonisten. Während Spaeman den Begriff der Emanzipation auf den Übergang vom Zustand der Unterwerfung zur Freiheit bezieht, der einmalig stattfindet und im autonomen Bürger endet, transponiere die „Emanzipationspädagogik“ – so seine Kritik – den Übergang auf einen nicht endenden pädagogischen Prozess. „Denn der Zeitpunkt, in dem die Emanzipation vollendet, die Mündigkeit aller erreicht ist, kann [...] ohnehin nicht eintreten. Das Ideal wäre nämlich erst erreicht [...], wenn die personale Identität aufgelöst, der Prozess der Ichfindung unter der Führung des Über-Ich rückgängig gemacht, die Partialtriebe freigesetzt wären, kurz, wenn das Subjekt der Mündigkeit verschwunden wäre. Es wäre der Zeitpunkt, in dem alle Menschen die natürlichen und geschichtlichen Bedingtheiten ihrer Existenz in der Reflexion eingeholt und aufgeschoben hätten. Dieser Zeitpunkt wird nicht eintreten“ (Spaemann 1975: 82). Spaeman argumentiert, dass eine absolute Autonomie nicht denkbar sei und mit den genannten Phänomenen einhergehe, und dass man Autonomie daher nur nach dem konservativen Modell sinnvoll denken könne. Ob die dynamische Variante tatsächlich die Position einer absoluten Autonomie vertritt, sei im Folgenden untersucht.

Das Subjekt der Bildung

Das konservative Modell des Verhältnisses von Autonomie und Struktur setzt zwar auf eine relativ statische, konstante kulturelle Strukturierung, die qua Bildung zu vermitteln ist, benötigt aber dennoch einen starken Subjektbegriff. Das Subjekt übernimmt dabei drei bedeutsame Funktionen. Zum einen ist das Subjekt der Ort, an dem sich Erfahrung und damit Strukturierung akkumulieren kann, sodass das Subjekt im gebildeten Zustand die Struktur in sich repräsentiert. Zum zweiten benötigt die Struktur eine Vielzahl von Subjekten, die die Struktur weiter geben und für eine Aufrechterhaltung der hegemonialen Strukturierungen sorgen können. Zum dritten braucht die relative Starrheit der Struktur einen Ort, an dem sie lebendig werden kann, an dem die Struktur ihr „totes Sein“ aufgeben und zu „geistigem Werk“ werden kann. So schreibt Spranger 1927: „Das Leben der Kultur vollzieht sich in zwei gleich wichtigen, aber sachlich verschiedenen Tätigkeiten: im Kulturschaffen, vermöge dessen die geistige Welt immer neue Jahresringe ansetzt, und der Kulturfortpflanzung, durch die der Kreislauf frischen Saftes aufrechterhalten wird. Diese Fortpflanzung der Kultur, die auf dem Lebendighalten des bereits Erarbeiteten in den werdenden Geistern beruht, nennen wir Erziehung“ (Spranger 1927: 380).

2.4 Die Perfektibilität des Subjekts

In dem Maß, in dem die Innovationszyklen der gesellschaftlichen Subsysteme einer zunehmenden Beschleunigung unterliegen, änderten sich die gesellschaftlichen Verhältnisse der bürgerlichen Gesellschaft. Der Strukturwandel und die Produktivitätsdynamik führten zu einem Bedarf an immer mehr und höher qualifizierten Arbeitskräften und zur Dynamisierung und Beschleunigung der Wissensproduktion und damit zur stärkeren Notwendigkeit, in die Vermittlung von Wissen zu intensivieren.⁵ Die Relation von Struktur und Autonomie ist von diesen gesellschaftlichen Veränderungen in mehrfacher Hinsicht betroffen, denn indem sich die Form gesellschaftlicher Strukturierung ändert, ändern sich auch die Formen von Subjektivität und Autonomie, die die Individuen einnehmen können.

Explosion, Verfall und Ausdifferenzierung des Wissens

Während die geisteswissenschaftliche Pädagogik noch davon ausgegangen ist, dass die kulturelle Struktur ein einheitliches und stabiles Plateau bildet, in das einzuführen Aufgabe des didaktischen Handelns ist, veränderten sich sowohl die Inhaltlichkeit als auch die Form dieser Struktur. Konsequenzen wurden schon in den 50er Jahren diskutiert, als eine Gruppe von Experten aus Bildungspolitik, Pädagogik und Fachdidaktiken in Tübingen über die überbordende Stofffülle in den gymnasialen Lehrplänen diskutierte (vgl. Roth 1963; Klafki 1964; Wagenschein 1968). Der in den „Tübinger Beschlüssen“ eingeführte Begriff des Exemplarischen Lernens veränderte das Verständnis didaktischer Reduktion: Gegen das Prinzip der Abbildung wissenschaftlicher oder kultureller Strukturen im Unterricht steht das Prinzip der Selektion, mit dem solche Inhalte ausgewählt werden sollen, die grundsätzliche Eigenschaften der Struktur repräsentieren. Solche Texte aus den 50er und 60er Jahren sind oft Dokumente des Übergangs, die auf eine neue Situation ausgerichtet sind, die als moderne technische Welt begriffen wird, die aber noch von einem geisteswissenschaftlichen Horizont her gedacht sind, der den gebildeten Menschen in den Mittelpunkt stellt. Das Gutachten des Deutschen Ausschusses zur Erwachsenenbildung kann dafür als exemplarischer Beleg dienen. Dort heißt es etwa „Wenn der Mensch nicht das Opfer der modernen Gesellschaft, sondern ihr Bürger werden will, so muss er sich das Verständnis seiner Selbst und der Welt in der er lebt, in einer ständigen

5 Die damit verbundenen Transformationsprozesse der bürgerlichen Gesellschaft ebenso wie der Bildungsverhältnisse sowie der Bezug zum Konzept selbstgesteuerten Lernens sind an anderer Stelle ausführlich dargestellt und diskutiert worden (Forneck 2002; Forneck 2005a; Forneck/Wrana 2005; Wrana 2006; Wrana 2008), in diesem Aufsatz erfolgt der Fokus daher auf diejenigen Aspekte, die für die Verhältnisbestimmung von Struktur und Autonomie relevant sind.

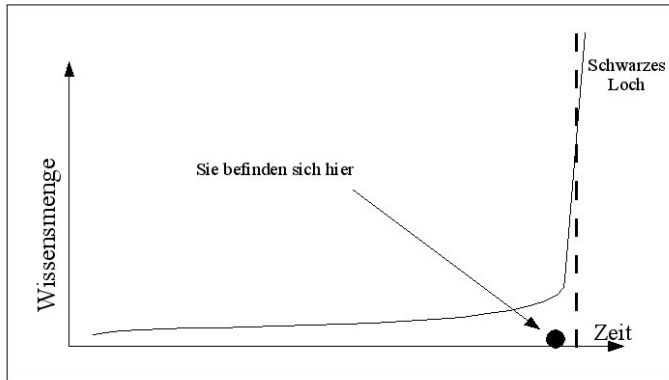
Bemühung erschließen. Ob ihm dies gelingt, ob er in diesem Sinne „gebildet“ ist, davon hängt sein eigener Wert ab.“ (Deutscher Ausschuss 1964: 1) Ausführlich werden die „Entbildenden Kräfte der modernen Gesellschaft“, die „gefährliche Ambivalenz des Liberalismus“ und des Pluralismus dargestellt. „Der Mensch“ wird in dem Gutachten aber als tragische Figur konstruiert. Er lässt sich zwar darauf ein, dass sein Platz nicht mehr in der Sicherheit einer Struktur aufgehoben ist, er akzeptiert die permanente Wandlung der Welt und die Notwendigkeit, sich dieser Wandlung anzupassen, er hat sich mit seinem Schicksal, dass er seine Modernität nicht bekämpfen kann, abgefunden, aber er wird zu einem einsamen Helden, dem seine Welt fremd geworden ist.

Dass sich „die Welt“ verändert und vor allem, dass das darin prozessierte Wissen an Umfang und Komplexität auf eine Weise zunimmt, die für die Subjekte Bewältigungsprobleme mit sich bringt, wird in den folgenden Jahrzehnten zu einem beherrschenden Thema. Für dessen Zuspitzung stehen die Metaphern der „Wissensexplosion“ und der „Halbwertszeit des Wissens“, die vor allem in der Ratgeberliteratur gebraucht werden. An solchen Thematisierungen lässt sich zwar nicht ablesen, inwiefern sich das „Wissen der Gesellschaft“ tatsächlich verändert, das steht hier aber auch nicht zur Debatte, sie zeigen vielmehr, in welcher Weise das Verhältnis von Autonomie und Struktur aufgrund der unterstellten Veränderungen problematisiert wird.

Im „Plato-Cookbook für internetbasiertes Lernen“ von der Wirtschaftsinformatik der Universität St. Gallen etwa heißt es: „Neues und rasch wachsendes Wissen verdrängt das alte, somit wird die Halbwertszeit des Wissens immer kürzer“ (Seufert u.a. 2001: 23). Mit dem Gebrauch der Metapher der „Halbwertszeit“ wird die Notwendigkeit einer Beschleunigung des Lernens anschaulich gemacht, denn meist folgt ihr der Hinweis, dass neue Technologien erhebliche Geschwindigkeits- und Flexibilitätsvorteile bieten. So leitet der Präsident der Universität Dresden eine Tagung von Informatikern folgendermaßen ein: „Das computergestützte Lernen ist ein erfolgversprechender, sich aus Termin- und Kostengründen zwangsläufig anbietender Weg, um in der Aus- und Weiterbildung mit dem Tempo der Innovationen Schritt halten zu können.“ (Mehldorn in Schoop u.a. 1995: VII; ähnlich Seufert u.a. 2001: 23). Diese Figur enthält ein Steigerungsmotiv, das eine zunehmende Beschleunigung der Transformation der Strukturen gesellschaftlichen Wissens nahe legt.

Der Unternehmensberater Magnus schlägt aus dieser Metaphorik maximales Kapital. Er fügt die abgebildete Kurve ein, mit dem Hinweis, dass es sich um ein beliebtes Chart in Seminaren und Wirtschaftszeitschriften handle. Er selbst schreibt dazu: „Heute hingegen leben wir an der Stelle der Explosion, die Kurve ist fast senkrecht, ein einmaliger Vorfall in der Geschichte. Danach geht es nicht einfach weiter. In der Astrophysik entstehen schwarze

Löcher, wenn sich ein Sternensystem einer solchen unendlichen Steigerung nähert. In der Singularität wird es plötzlich dunkel.“ (Magnus 2001: 26)



Komplette bisherige Kulturgeschichte der Menschheit

Magnus betont, dass man sich etwas vormache, wenn man das Steigerungsmotiv aufrechterhalte, denn dem „Schwarzen Loch des Wissens“ sei niemand gewachsen. Die Suggestionskraft und der Dramatisierungsgewinn der Grafik sind enorm. Als Lösung des Problems wird wiederum E-Learning gehandelt. Magnus argumentiert: „Es bedeutet, dass wir in der Grenzsituation Wissen in Echtzeit erzeugen und verwenden. Ideen und Technologien werden sofort eingesetzt. Und wer ein Problem hat und Wissen zu seiner Lösung braucht, will dieses Wissen sofort und am besten direkt da erlangen, wo er sich gerade befindet. Er will von irgendwem ein ‚Modul‘ zugeworfen bekommen, das genau die richtig dosierte Menge an Wissen enthält und mit diesem Wissen direkt weiter machen.“ (Magnus 2001: 27).

Während Magnus voraussetzt, dass Lernende in der Lage sind, zugeworfene Module ad hoc zu bearbeiten, wird dies von anderen Autor/-innen bezweifelt. Graesser und Wilkiewicz beispielsweise beschreiben eine nicht enden wollende Liste von Fähigkeiten des Selbstlernens und der Selbstorganisation, die ein Ad-hoc-Lernen voraussetzt, um in einer fast anmutigen, an Camus erinnernden Passage zu gipfeln: „Der ideale Anwender ist daher so etwas wie der ‚moderne Mensch‘. Doch leider müssen wir auf den Boden der Tatsachen zurückkehren. Der moderne Mensch ist eine Illusion, ein Wunschtraum. [...] Nicht einmal jeder Hundertste kann sich in seinen Kenntnissen oder Fertigkeiten mit dem modernen Anwender messen.“ (Graesser/Wilkiewicz 1995, S. IX). Die Konsequenz ist für die Autoren ein umfassendes Programm, das solche Kompetenzen aufbaut.

Solche Überspitzungen sind dem Genre der Ratgeberliteratur geschuldet und werden den Lesern der vorliegenden Publikation vermutlich eher ein

Schmunzeln ins Gesicht zaubern als dass sie emphatisch der Dramatisierung folgen. Die größtmögliche Distanz dieser Problematisierungen zu den Argumentationen von Litt und Nohl zeigt aber ein grundsätzliches Problem auf: Ohne eine einheitliche und stabile gesellschaftlich-kulturelle Struktur, an der sich Subjekte abarbeiten und die sie verinnerlichen können, und die die gesellschaftlichen Gruppen anhand des Ausmaßes dieser Verinnerlichung in eine Hierarchie von Klassen einordnet, wird der Begriff der Autonomie des Subjekts bodenlos. Das gilt einerseits in der synchronen Dimension, denn insofern das Wissen der Welt so umfangreich und komplex ist, kann das Subjekt „es“ nicht mehr verinnerlichen und in sich repräsentieren, sondern nur einen kleinen und speziellen Ausschnitt. Das gilt andererseits in der diachronen Dimension, denn es bleibt dem Jugendlichen verwehrt, sich nach dem Abschluss der ersten Lernphase auf der verinnerlichten Struktur der Welt auszuruhen. Da Wissen als einer permanenten Dynamisierung unterworfen betrachtet wird, wird Lernen zu einer Tätigkeit, die das Individuum sein Leben lang durchzuführen hat. Magnus radikalisiert das doppelte Unvermögen des Subjekts gegenüber der Struktur, indem er eine Vorstellung entwirft, in der das Subjekt nur noch jene Strukturfragmente in sich aufnimmt, die zu einem bestimmten Zeitpunkt gebraucht werden, um sie sogleich wieder zu vergessen, da eine Akkumulation von Wissensstrukturen ohnehin hoffnungslos ist – Lernen wird zur Ad-hoc-Wissensvermittlung. Graesser und Wilkiewicz hingegen wollen das Unvermögen bearbeiten, indem sie ein Programm entwerfen, das dem Individuum umfassende selbstbezogene Kompetenzen vermittelt – Lernen wird zur Lernstrategievermittlung.

Je dynamischer der Strukturbegriff angelegt wird, desto weniger ist es dem Subjekt möglich, im klassischen Sinn autonom zu werden, da es nicht an den Punkt gelangen kann, an dem es über eine innere Struktur verfügt, die eine gesellschaftliche Struktur repräsentiert. Als weiteres Problem kommt hinzu, dass die Unterstellung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, dass das zu vermittelnde Wissen zugleich die Moralität einer Gesellschaft repräsentiert, obsolet geworden ist. Wissen und Moral bilden keine einheitliche kulturelle Struktur mehr aus, auf die sich Bildungsprozesse beziehen könnten. Kultur differenziert sich vielmehr in eine Vielfalt von Gemeinschaften aus, die über differente partikulare *nomoi*, über eigene Gesetze verfügen.

Dem Subjekt bleibt dann bestenfalls, die Unstimmigkeit von innerer und äußerer Struktur immer aufs Neue zu bearbeiten – es kann, darf und soll lebenslang lernen. Der Berufseintritt, die Schwelle zwischen Jugend und Erwachsenenalter verliert tendenziell an Bedeutung, weil Erwachsene unter den dynamisierten Bedingungen sich permanent weiter entwickeln müssen. Zwar kehrt sich nach wie vor beim Eintritt in eine berufliche Tätigkeit das Mengenverhältnis von Lernzeit und Arbeitszeit um, aber eine stabile Identität über die gesamte Berufszeit hinweg scheint unter den genannten Bedingungen nicht mehr angemessen. Die Individuen haben sich nicht nur der Dyna-

mik im Ganzen anzupassen, sondern haben auch ihren Lebenslauf, ihre Biografie zu dynamisieren.

Postfordistische Wissensökonomien und gouvernementale Strategien

Die Prozesse der Komplexitätssteigerung und Ausdifferenzierung des gesellschaftlichen Wissens stehen nicht außerhalb sozioökonomischer Transformationen und den politischen Strategien der Regulation dieser Transformationen.⁶ Die Bildungsforschung der 50er und 60er Jahre thematisierte zum ersten Mal die Abhängigkeit von Bildungs- und Beschäftigungssystem und damit die Beziehung der ökonomischen Verhältnisse zum Kompetenzprofil der Bevölkerung. Bildungspolitik wurde in der Folge als Wirtschaftspolitik neu entdeckt, was zu einer enormen Expansion des Bildungswesens führte. Internationale Gutachten betonten die Bedeutung lebenslangen Lernens, die zunehmende Dynamisierung des für Arbeitsprozesse zu erwerbenden Wissens und die notwendige Ausschöpfung der Begabungspotenziale (vgl. Kraus 2001). Das erwachsene bürgerliche Individuum wird in diesen Konzepten als grundsätzlich frei betrachtet, aber es handelt sich um eine Freiheit, die gemäß den liberalen Regierungspraktiken abgesichert werden muss. Dies zeigt sich an den Institutionen, die während den Bildungsreformen im Bereich der Erwachsenenbildung errichtet worden sind, bzw. errichtet werden sollten, auf besondere Weise. Die Weiterbildungseinrichtungen des quartären Sektors, ein Baukastensystem an Kursangeboten, eine rationale Bildungsplanung, eine starke Profession, eine Handlungswissenschaft an den Universitäten, das alles gehört zu den liberalen Sicherungssystemen. Die Autonomie, in die Weiterbildung den Erwachsenen setzen soll, impliziert eine Freiheit, die unablässig bedroht ist und damit zur Grundlage immer neuer, nie endender, also lebenslanger Interventionen wird.

In den 90er Jahren hat sich der politische Druck auf die Bildungssysteme, den gesellschaftlichen Veränderungen und den ökonomischen Notwendigkeiten gerecht zu werden, noch erhöht. Die Politik der Europäische Union etwa hat sich mit dem Lissabon-Prozess seit 2000 ein neues strategisches Ziel gesetzt: „das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“ (Europäischer Rat 2000). Die berufliche Bildung ist eines der wesentlichen Politikfelder, die hierbei adressiert werden. Bei genauer Betrachtung kehrt sich die Argumentation um, war unter dem Stichwort Wissensgesellschaft diskutiert worden, dass die Subjekte sich dem dynamisierenden Wissen anzupassen ha-

6 Die sozialwissenschaftliche Forschung hält hierfür eine ganze Reihe von Schemata bereit, mit denen sich die gesellschaftliche Entwicklung der letzten Jahrzehnte deuten lässt (vgl. Bartelheimer 2005). In den Erziehungswissenschaften werden gegenwärtig die Schemata Liberalismus-Neoliberalismus im Anschluss an Foucaults Studien der Gouvernementalität (z.B. Forneck/Wrana 2005; Kessl 2005; Dzierzbicka 2006) sowie Fordismus-Postfordismus im Anschluss an die Regulationstheorie (z.B. Baethge/Baethge-Kinsky 2004) diskutiert.

ben, so verweist die Formulierung des Rates auf eine weitere Steigerung. Unter der Bedingung der globalen Konkurrenz von Wirtschaftsräumen sollen die Individuen deren Dynamik noch weiter steigern, um die führende Rolle des Wirtschaftsraums in globalem Kontext anzustreben. Die Intensität bildungspolitischer Aktivitäten im Bereich lebenslangen Lernens hat sich im Rahmen der Lissabon-Strategie vervielfacht.

Vergleicht man die aktuellen Regierungspraktiken mit denen der Bildungsexpansion der 70er Jahre, dann lassen sich zwei Unterschiede markieren. Zum einen, dass die Dynamisierung des Wissens nicht nur als Grund für eine nachholende Qualifizierung verstanden wird, sondern als Ziel einer aktivierenden Politik. Zum anderen haben sich die Strategien der Produktion des Kompetenzprofils grundlegend gewandelt. Während in der Bildungsexpansion die Leistung der Strukturanpassung von einer Profession erbracht werden sollte, soll sie jetzt von den Individuen selbst erbracht werden.

Die für die aktuellen Regierungspraktiken bedeutsame Humankapitaltheorie argumentiert, dass sich der Grad an nachweisbarer Kompetenz, also der individuelle Humankapitalbestand, im Einkommen niederschlägt, und dass die Individuen sich rational verhalten, wenn sie Investitionen in ihren eigenes Humankapital tätigen – und dass sie die Verantwortung dafür tragen, wenn sie es nicht tun. Der gesamte Humankapitalbestand einer Bevölkerung wächst dann optimal, so die Unterstellung, wenn die Einzelnen die Entscheidungen über ihre Bildungsinvestitionen weitestgehend selbst treffen, wenn die Konkurrenzverhältnisse möglichst sichtbar gemacht werden, etwa über Rankings, und wenn die Individuen die möglichen negativen Folgen ihrer Investitionsentscheidungen auch wirklich selbst zu tragen haben.⁷ Die Orientierung an der Humankapitaltheorie führt nicht nur dazu, dass die Verantwortung für die eigene Bildung an die Individuen delegiert wird, sondern auch dazu, dass die Individuen angehalten sind, sich selbst als ein Kapital zu begreifen, das sie in Arbeitsverhältnisse einbringen. Was die neoliberale bzw. postfordistische Situation auszeichnet, ist dass das Verhältnis zu sich selbst zu einem Kapitalverhältnis wird, das in den Verwertungsprozess einbezogen ist (ausführlich Forneck/Wrana 2005: 156ff.; Wrana 2006: 237ff.).

Damit hat sich das Verhältnis von Autonomie und Struktur innerhalb des Modells des perfektiblen Subjekts nochmals verändert. In der *fordistischen Variante* dieses Modells wird die Struktur als sich veränderndes und dynamisierendes Wissen gedacht, an dessen galoppierende Entwicklung sich das Individuum permanent anpassen muss. Diese Anpassung soll gemäß der fordistischen Produktionsweise über ein Bildungssystem hergestellt werden, das von einer staatlich organisierten Profession getragen wird. In welcher Hinsicht man da-

7 Auch wenn die zentrale Unterstellung der Humankapitaltheorie – der Zusammenhang von Einkommen und Bildungsstand – nicht eindeutig empirisch nachgewiesen werden konnte (Timmermann 2002), liegt die Logik dieser Theorie den meisten bildungspolitischen Reformvorschlägen und den Aktivitäten der internationalen Organisationen zugrunde.

von ausgeht, dass das Individuum, insofern es ihm gelingt, mit der Strukturentwicklung Schritt zu halten, zugleich autonom wird, zeigt folgender Satz aus dem Strukturplan für das Deutsche Bildungswesen von 1972: „Insofern Weiterbildung unter dem Aspekt wirtschaftlich-technischer Erfordernisse steht, hilft sie dem Einzelnen, wechselnden Aufgaben gerecht zu werden, die in Beruf und Gesellschaft auf ihn zukommen. Hierdurch wird der Einzelne frei gegenüber Zwängen, denen er ohne individuelle Beweglichkeit stärker ausgeliefert wäre. Eine solche Mobilität beruht auf allgemeinen Fähigkeiten wie Abstraktions-, Kommunikations- und Lernvermögen, Kooperationsbereitschaft, Sensibilität und Phantasie“ (Deutscher Bildungsrat 1972: 52). Unter der Vision, Lernen gemäß der fordistischen Produktionsweise zu organisieren, erscheinen Struktur und Autonomie gerade nicht als Widerspruch, insofern Autonomie als Schritt halten mit der Expansion und Dynamisierung der Struktur begriffen wird. In der *postfordistischen Variante* ist es nicht das Individuum, das der Struktur nachläuft, vielmehr ist es aufgerufen, die Dynamik der Struktur proaktiv zu gestalten. Das Individuum soll sich selbst strukturieren und diese Selbststrukturierung wird nun zum Leistungsbereich. Autonom ist das Individuum, insofern es ihm gelingt, strukturbildend zu sein. Die Strukturbildung aber orientiert sich am maximalen ökonomischen Nutzen, den das Individuum für sich selbst und die Gesellschaft erreichen kann. Die neue Freiheit besteht nicht mehr in einer Norm, an der entlang sich das Individuum zu begrenzen und zu objektivieren hat, um ein Subjekt zu werden, sondern in der Form, die sein Selbstbezug annehmen soll. Subjekt ist es, insofern es ihm gelingt, den Selbstbezug zu steigern und zu ökonomisieren.

Im Folgenden soll diese Entwicklung anhand von vier pädagogischen Konzeptionen vertiefend diskutiert werden, die auf die eine oder andere Weise Antworten auf die aufgeworfene Problematik bieten. Die erste Konzeption transportiert die Vorstellung einer fordistischen Wissensproduktion, die zweite ist in den 80er Jahren als eine Antwort auf das Problem des sich dynamisierenden Wissens entstanden und rückt das die Bildung des Subjekts in den Mittelpunkt. Die letzten beiden, Metakognitionstheorie und Ermöglichungsdidaktik sind Konkrektionen des selbstgesteuerten Lernens, wie sie in den 90er Jahren unter dem Einfluss postfordistischer Vorstellungen entstanden sind.

Die industrielle Produktion von Wissen

Ein erstes und frühes Modell ist v.a. in den 60er und 70er Jahren geprägt worden. Das Problem der expandierenden und diffundierenden Wissensstrukturen soll durch eine technologische Steigerung des Lernens der Subjekte erreicht werden. Die Programmierte Erwachsenenbildung Jüchters (1970) ebenso wie die verschiedenen instruktionalistischen Ansätze (Schott u.a. 2002: 179) folgen diesem Modell. Metzger charakterisiert es folgendermaßen: „[...] many curricula were developed in the form of catalogues of very

precisely operationalised and product-oriented behavioral objectives. Teaching methods as means to impart knowledge were of more interest than the learners processes. Finally, as far as differences between learners were seen as central for their choice of methods and strategies, the solution was seen in the adaption of methods and strategies to these differences.“ (Metzger 1997: 6). Entsprechende instruktionalistische Lernumgebungen sind hochstrukturiert und differenziert, sie packen eine Stoffportion und einen Erkenntnis-schritt zu einem Lernschritt zusammen und ordnen diese Lernschritte in einer linearen Struktur an (Schott u.a. 2002: 179).

Das mit dem Fordismus verbundene Verhältnis von Autonomie und Struktur kann eine frühe Rezeption des Strukturalismus in der Didaktik von Dieter Lenzen verdeutlichen (Lenzen 1976). Lenzen will Lernen als Aufbau kognitiver Strukturen verstanden wissen, der sich an Strukturen von Wissenschaftsdisziplinen orientiert. Ein zentrales theoretisches Anliegen ist dabei, die Strukturen der lernenden Subjekte und die Strukturen der zu lernenden Stoffe didaktisch aufeinander zu beziehen. Um diese Brücke zu schlagen, greift Lenzen auf die Differenz von Oberflächen- und Tiefenstruktur zurück, insofern er soziale, inhaltliche und andere Strukturen als Oberflächen begreift, die von einem Subjekt aufgrund dessen Tiefenstruktur generiert werden. Lenzen schreibt: „Dabei wird von der Überlegung ausgegangen, daß ein gesetzmäßiger Zusammenhang zwischen den Oberflächenstrukturen eines sozialen Systems und der Tiefenstruktur seiner es generierenden Subjekte besteht, daß also die Oberflächenstruktur eines Generates Rückschlüsse auf die Tiefenstruktur erlaubt“ (Lenzen 1976: 13). Eine „falsche“ und eine „richtige“ Lösung einer Rechenaufgabe können nach Lenzen als zwei distinkte Oberflächenstrukturen begriffen werden, die auf zwei distinkte kognitive Tiefenstrukturen des Subjekts zurückzuführen sind. Löst ein Lernender nun eine Aufgabe zunächst falsch und dann richtig, kann von einer Transformation in der Tiefenstruktur ausgegangen werden. Solche Transformationen werden zum Ziel der didaktischen Technologie. Die Oberflächenstruktur eines gesellschaftlichen Zusammenhangs, i.d.R. einer wissenschaftlichen Disziplin soll durch eine didaktische Strukturtransformation in eine „Unterrichtsstruktur“ überführt werden und diese durch eine Lerntransformation in eine kognitive Tiefenstruktur. Lernen definiert Lenzen daher als „Transformation der Oberflächen- oder Unterrichtsstruktur in die kognitive Tiefenstruktur des Lerner“ (Lenzen 1976: 16). Die didaktische Struktur besteht aus einem kontrollierten normativen Ausgangsarrangements, das der gewünschten Oberflächenstruktur entspricht, deren Erfolg wird an den angepassten Reaktionen der Lernenden, also wiederum an der Oberflächenstruktur ersichtlich. Pädagogisches Handeln hat dann zum Ziel, subjektive Tiefenstrukturen an didaktisch generierte Oberflächenstrukturen anzupassen.

Die Logik dieses Lernkonzeptes wird verständlich, wenn man sie auf die von den 50ern bis in die 70er Jahre hegemonialen Regeln gesellschaftlicher

Reproduktion bezieht. Sie folgen einer fordistischen Produktionslogik. So wie diese auf Massenprodukte und industrielle Fertigung, auf die Möglichkeit unbegrenzten Wachstums und auf die technologische Bearbeitbarkeit der durch Technologisierung produzierten Problemlagen setzte (Baethge/Baethge-Kinsky 2004: 14), wird das Problem der sich dynamisierenden Wissensstrukturen mit Steuerungspraktiken zu bearbeiten versucht, in denen die Subjekte mit besserer Lerntechnologie die zunehmende Menge gesellschaftlich-kultureller Strukturierung aufnehmen können.

Zwar besteht das Verhältnis von Struktur und Autonomie wie in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nach wie vor darin, dass das Subjekt als autonom gilt, insofern es die gegebenen Strukturen in sich repräsentiert hat. Diese Anpassungsbewegung wird aber dynamischer verstanden, sie ist nicht darauf gerichtet, eine bestehende Struktur über die Generationenfolge zu reproduzieren, sondern ist eine Anpassungsdynamik an eine sich verändernde Realität. Eine feste gesellschaftliche Position, von der es „selbstständig“ und konstant handeln kann, erreicht das Individuum dabei zwar nicht mehr, aber – um es metaphorisch auszudrücken – wenn es nicht permanent an der Strukturentwicklung „dran bleibt“, wird es von dieser „abgehängt“.

Mit dem fraglich werden des fordistischen Produktionsparadigmas in den späten 70er Jahren und dem langsamen Umbau der Produktion zu tendenziell postfordistischen Produktionsweisen gerät dies Vorstellung der quasi-industriellen Organisation der Lernverhältnisse in eine Krise, in deren Folge sich eine Reihe alternativer Modelle entwickeln.

Die Renaissance des Subjekts

Eine in den Erziehungswissenschaften häufig gewählte Lösung für das Dynamisierungsproblem ist, den Bildungsprozess als unabschließbar zu begreifen und zwar sowohl bezogen auf die Aneignung der Pluralität der Inhalte als auch bezogen auf die Brüchigkeit des Lebenslaufs. Diese Möglichkeit ist in bestimmten klassischen philosophischen Bildungstheorien angelegt und kann daher als Erneuerung der bildungstheoretischen Position daherkommen. Die Vorstellung eines auf eine einheitliche kulturelle Struktur bezogenen Zustands der Autonomie wird dabei verabschiedet und durch das Konzept eines Prozesses der Autonomisierung ersetzt, in dem sich das Subjekt permanent selbst zentriert und sein Verstehen der Welt durcharbeitet. Sehr verbreitet war diese Figur in den 80er und 90er Jahren in Positionen, die an das interpretative Paradigma anschließen, die Arbeit des Subjekts an sich selbst konnte dabei als Biografisierung begriffen werden, als Reframing von Deutungsmustern oder als Prozessieren von lebensweltlichem Wissen. Sie gehört aber auch zum Denken der kritischen Theorie, die das selbstbezügliche Subjekt als den Referenzpunkt begreift, von dessen Eigensinn her einzig ein kritisch auf gesellschaftliche Verhältnisse bezogenes Handeln denkbar ist (vgl. Pongratz 2003).

Hermann Forneck hat die Emphasisierungsstrategien des Subjekts in Bezug auf verschiedene Theoriepositionen analysiert (vgl. Forneck 2004, 2004a). Er kommt zu dem Schluss, dass viele erwachsenenpädagogische Positionen, unabhängig davon, ob sie sich einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung verpflichtet fühlen oder nicht, das abstrakte, um seine Identität und seine Weltdeutung bemühte Selbst zum ausschließlichen Fluchtpunkt didaktischer Konstruktion machen. „Alle diese Emphasisierungsstrategien implizieren, dass die im klassischen didaktischen Dreieck konstellierte Dimensionen des erwachsenenpädagogischen Prozesses sich auf zwei reduzieren, da der spezifische Inhalt entfällt bzw. mit dem Subjekt in eins fällt“ (Forneck 2004: 7).

Die Autonomie realisiert sich, insofern das Subjekt bei aller Unerreichbarkeit seiner Perfektibilität das Zentrum seiner Welt bleibt. Dies gelingt durch eine komplementäre Strategie: Im selben Maß wie die kulturelle Einheit der Struktur als uneinholbar akzeptiert wird, wird das Subjekt als ebenso uneinholbar autonom konstruiert. Struktur und Autonomie geraten dann in eine Opposition, die keine Vermittlung mehr zulässt. Von der Zentralität, die das Subjekt bildet, kann es vielleicht sich selbst und seine individuelle Identität zentrieren, aber nicht mehr „die Welt“ bzw. die inhaltlichen Strukturen der Welt. Sowohl das Lernen als auch das didaktische Handeln wird folglich auf das Methodische begrenzt, auf die Tätigkeit des Subjekts, auf seine Identitätsarbeit. Der Preis ist, dass die inhaltlichen Strukturen der Welt gegenüber der Strukturierungsleistung des Subjekts zurück treten, das Subjekt ist auf eine Autonomisierungsbewegung gesetzt, die eine permanente Differenzbildung zu sich selbst, aber nicht mehr zu den gesellschaftlichen und fachlich inhaltlichen Strukturen impliziert. Das Problem der sich dynamisierenden Wissensstrukturen wird so gelöst, allerdings nur, indem inhaltliche Strukturen generell zum Verschwinden gebracht werden (Forneck 2006: 4).

Die Ökonomisierung des Selbstverhältnisses

Die Metakognitionstheorie löst das Problem der sich dynamisierenden Wissensstrukturen mit anderen theoretischen Mitteln. Sie besteht als Theorie zunächst aus einem Ensemble von Sätzen, das normfrei den reflexiven Aspekt des Kognitiven zu beschreiben versucht. Unter Metakognitionen werden alle Kognitionen verstanden, die sich ihrerseits auf Kognitionen beziehen. Dabei wird üblicherweise eine deklarative Komponente – das Wissen über das eigene Denken, Wissen und Lernen, von einer exekutiven Komponente – der Fähigkeit und der Tätigkeit, auf das eigene Denken, Wissen und Lernen Einfluss zu erlangen, unterschieden (McCormick 2003: 80). Manchmal kommt als dritte Komponente eine metakognitive Bewusstheit hinzu, die als eine Haltung gegenüber sich selbst zu verstehen ist. Sie sei der Zustand, in dem die eigene Aufmerksamkeit nicht mehr auf Objekte, sondern auf die eigenen

Denk- und Lernprozesse gelenkt ist, sie komme einem Umkippen der eigenen Wahrnehmung gleich (Guldimann 1996: 34). Zentrale Themen der Metakognitionsforschung sind die „metakognitiven Strategien“ (z.B. Mandl/Friedrich 1992) und der metakognitionsbezogen ideale Lerner, der „good strategie user“ (Pressley/Borkowski/Schneider 1987).

Betrachtet man nun die Fragestellungen, die die Metakognitionsforschung in der Regel verfolgt, so geht es darum, ob Lernerfolge qua Metakognition verbessert werden können. Fast alle Untersuchungsdesigns sind so angelegt, dass die Optimierung des Lernprozesses überprüft werden kann. Der unterstellte Zweck metakognitiver Strategien und metakognitiver Bewusstheit ist, die Ressourcen des Lernens optimal einzusetzen und den eigenen Lernprozess zu effektivieren. Als implizites Ideal gilt der „good-strategy-user“ – ein Lerner, der sich immer rational entscheidend auf sich selbst bezieht und die verfügbaren Strategien optimal einsetzt. Die meisten Forschungen sind mit experimentellen Designs verknüpft, die eine Steigerung metakognitiver Reflexivität anhand didaktischer Praktiken versprechen. Die scheinbar nur beobachtende Haltung des kritischen Rationalismus setzt tatsächlich ein Subjektideal der Selbstoptimierung, an dem sich die empirischen Lernenden zu messen haben, sie ist damit nicht weniger normativ als die kritischen Ansätze, die dies zugeben.

Mit dem Konzept der Metakognition kommt ein weiteres Modell des Verhältnisses von Struktur und Autonomie ins Spiel. Mit dem subjektorientierten Modell hat es gemeinsam, dass das Lernen des Subjekts auf beliebige Inhalte gerichtet ist. Was das Subjekt zu einem bestimmten Zeitpunkt lernt und welche Haltung es zu dem gelernten Inhalt einnimmt, ist nicht relevant. Entscheidend ist vielmehr, welche Haltung es zu sich selbst einnimmt, wie es sich zu sich selbst als lernendem Subjekt verhält. Dieser Selbstbezug ist in der Metakognitionstheorie also zum einen auf die Form beschränkt, insofern seine Inhaltlichkeit ausgeklammert wird, zum anderen wird die ideale Form des Selbstbezugs implizit normativ gesetzt, es ist eine ökonomische Haltung, die das lernende Subjekt zu sich selbst einzunehmen hat. Erstens, weil mit den geringstmöglichen Ressourcen ein Maximum an Nutzen zu erzielen ist und zweitens, weil das Selbst sich selbst zum Mittel der Optimierung werden soll. Worin der Lernerfolg inhaltlich besteht, spielt keine Rolle, solange er auf möglichst effektive Weise erreicht wird (vgl. ausführlich Wrana 2006: 7ff.).

Das Subjekt der Metakognition ist frei und zugleich gezwungen, seine/ihre Entscheidungen zu treffen. Aber es besteht kein Zweifel daran, dass sich nicht alle empirischen Subjekte so verhalten und dass sie es nicht in allen Situationen tun. Schon die Theorie trägt die Herstellungsfunktion in sich: Subjekte verhalten sich nicht einfach als rationale Entscheider, sie müssen in diese Form gebracht werden. Metakognitionstheorie und Metakognitionsforschung lassen sich als ein Set von Praktiken begreifen, das ein spezifisches

Wissen über die Möglichkeiten und Grenzen der ökonomischen Regulation von Subjekten produziert. Sie können Angaben darüber machen, wie das Subjekt als ökonomischer Selbstregulierer funktioniert, was die Randbedingungen seiner Existenz sind, bis zu welchem Grad es maximierbar ist, wie es zu dieser Selbstproduktion motiviert werden kann und wie man es dazu bringen kann, in die Mittel seiner Selbstproduktion zu investieren usw. Im Zusammenhang entstehen didaktische Praktiken, die versprechen, die metakognitive Selbststeuerung der Subjekte zu steigern. Diese Praktiken zielen auf eine Intensivierung der Selbstbeobachtung, auf eine Ausbildung metakognitiver Strategien, auf eine Selbstdokumentation in Portfolios und Journalen und auf eine Bearbeitung der selbstbezogenen Problemfelder in Lernberatungen. Durch Lernjournale, Selbstfragebögen, Qualitätsleitfäden und dergleichen werden die Lernenden angehalten, sich selbst einem Raster zu unterwerfen, sich als bestimmte und zugleich als in einem Ranking einordbar wahrzunehmen. Aber zugleich werden sie dazu angehalten, ihr Selbstverhältnis aktiv zu gestalten, es „in die eigene Hand“ zu nehmen (vgl. Wrana 2006).

Die Autonomie des „good-strategie-users“ ist nicht mehr auf eine inhaltliche Struktur bezogen und schon gar nicht auf eine normative Struktur. Sie bezieht sich vielmehr auf eine Struktur von subjektiven Möglichkeiten, die die Theorie der Metakognition vorsieht und die jeden individuellen empirischen Lerner zu einem transzendenten „good-strategie-user“ als allgemeines Subjekt in Bezug setzt, der den Horizont des Sollens bildet. Die empirischen Subjekte werden in ein Konkurrenzverhältnis gesetzt, in dem nicht mehr diejenigen als „die Besten“ gelten, die ein bestimmtes fachbezogenes Wissen beherrschen, sondern diejenigen, die einem formalen Ideal eines transzendentalen Subjekts so nahe wie möglich kommen. Die Norm, der diese Autonomie folgt, liegt nicht einer konkreten kulturellen Strukturierung, die aufzunehmen ist, sondern in einer Form des Subjekts, verstanden als die Fähigkeit, jede Strukturierung auf- und anzunehmen.

Die Didaktik der Ermöglichung

In der pädagogischen Rezeption des radikalen Konstruktivismus wird unterstellt, dass Praktiken des Lernens grundsätzlich selbstgesteuert sind und didaktische Praktiken in traditionellen Lernkulturen dies eher behindern als fördern. Als „Erzeugungsdidaktik“ gilt die Vorstellung, pädagogisches Handeln könnte Wissen, Kompetenzen, Verhaltensweisen in Menschen hervorbringen. Dem stellt Arnold eine „Ermöglichungsdidaktik“ gegenüber, die sehr viel begrenztere Wirkungsunterstellungen macht. Lernen, so die Unterstellung, entfaltet sich dann am nachhaltigsten, wenn die Professionellen sich darauf zurückziehen, Lernprozesse lediglich zu ermöglichen, in dem sie Materialpools für Lernumgebungen bereitstellen und bei Bedarf Lernberatung

anbieten. Didaktik ist dann nicht mehr die Kunst des „Machers“, sondern des „facilitators“ (Arnold 2001: 85). Mit der Ermöglichungsdidaktik verschiebt sich der Autonomiebegriff, denn Autonomie wird im lernenden Subjekt vorausgesetzt und soll nicht erst pädagogisch in es hineingetragen werden.

Die biologische Systemtheorie liefert für die pädagogische Rezeption das Theorieangebot, den Autonomiebegriff mit dem Begriff der Autopoiesis zu übersetzen und damit in eins zu setzen. Schlippe und Schweitzer schreiben etwa über die Entwicklung systemischen Denkens: „Der Fokus verschob sich mehr und mehr auf die innere, autonome Selbstorganisationslogik lebender Systeme, auf ihre operationelle Abgeschlossenheit und damit auch auf die Grenzen externer Einflussnahme“ (Schlippe/Schweitzer 2002: 52). Der Autopoiesisbegriff (Maturana/Varela 1987) beschreibt dabei eine Dynamik, mit der Organismen (was in der pädagogischen Rezeption i. R. gleichgesetzt wird mit Lernenden) die Zustände innerer Strukturierung aufrecht erhalten und weiter prozessieren. Die Entwicklungslogik der Organismen ergibt sich dabei kausal immer aus den inneren Strukturen, sie ist strukturdeterminiert. Dem System äußerliche Interventionen können dann nicht mehr sein als Perturbationen und Anstöße; sie lösen zwar Reaktionen aus, aber die Reaktionen sind nicht von den Interventionen, sondern von der inneren Struktur determiniert. Daraus folgert die pädagogische Rezeption, dass Lernende nur lernen und Lehrende nur lehren, was in „ihr kognitives System passt, was für sie anschlussfähig, viabel ist“ (Arnold 2003: 23).

Im Verhältnis von Autonomie und Struktur entwickelt Arnold damit eine radikale Gegenposition zu Nohls Konzept des pädagogischen Bezugs, in dem die innere „autonome“ Selbstbezogenheit von der äußeren strukturellen Bezogenheit eines Lehrenden und eines Lernenden abgeleitet war (s. Kap. 2.3). Nach Arnold ist die innere Strukturierung ursprünglicher als die kulturelle äußere Strukturierung, der Fokus ermöglichungsdidaktischen Tuns ist damit die indirekte Steuerung und Anregung einer im Lernenden gegebenen Strukturierung und Autonomie durch Praktiken des Arrangierens, des Beobachtens, der Begleitung, der Irritation, ohne aber Zielzustände von Lernenden in irgendeiner Weise vorwegzuplanen oder „richtige“ Lesarten zu setzen (Arnold 2003: 25). Lernen wird dann zu einem lebendigen, relativ unproblematischen Tun, das nur gestört wird, wenn Dozierende, Lehrer/-innen und andere Pädagog/-innen durch ihre Interventionen Heteronomie in dieses autonome Spiel bringen. Als Ermöglichungsdidaktik gilt die Kunst, Lernprozesse so zu arrangieren, dass das autonome Spiel nicht gestört, sondern entfaltet wird.

Wenn auf diese Weise die in Lernprozessen relevanten Strukturierungen auf innere Strukturierungen begrenzt werden und Autopoiesis/Autonomie nicht als spezifische, zu erreichende Qualität des Selbstbezugs gilt, sondern als biologisch, also noch basaler als anthropologisch, gegebenes Grundselbstverhältnis des Organismus begriffen wird, dann erübrigen sich zahlreiche Probleme, die mit der Komplexitätssteigerung gesellschaftlichen Wissens

verbunden sind, da diese Komplexität als kulturelle Strukturierung vom theoretischen Blick nicht erfasst wird und damit keine Relevanz besitzt. Zwar hat der Konstruktivismus das empirische Subjekt damit von seinem Anspruchshorizont befreit, aber zugleich auch den Zusammenhang von inhaltlichen Strukturen und Lernprozessen verabschiedet. Das konstruktivistische Subjekt ist „immer schon fit für den Postfordismus“, denn die Haltung zu sich selbst, die im Postfordismus als eine gesellschaftliche Erwartung begriffen wird, die erst in der inneren Entwicklungslogik des fortgeschrittenen Kapitalismus erscheint, wird von der gleichzeitig erscheinenden Systemtheorie als Grundmerkmal der natürlichen Verfasstheit von Organismen begriffen. Aus gesellschaftstheoretischer Sicht naturalisieren der radikale Konstruktivismus und die biologische Systemtheorie die gesellschaftliche Entwicklung von Bildungsverhältnissen.

In einer jüngeren Publikation hat Rolf Arnold die Begriffe Autopoiesis und Autonomie allerdings voneinander unterschieden, indem er die grundlegende Bewegung der Autopoiesis aus zwei Komponenten zusammengesetzt denkt, aus Autonomie und Heteronomie. Die hirnpfysiologischen „Verschaltungsarchitekturen“, mit denen Arnold die organische strukturdeterminierte Gegebenheit weiter konkretisiert, „stehen zwar für Autopoiesis, aber nicht für Autonomie, da in ihnen auch die heteronomen Beschränkungen eingelagert sind, die uns meinen lassen, wir handelten selbstbestimmt, weil wir selbstständig etwas entscheiden und tun, ohne die – teilweise überlieferten – gesellschaftlichen, familiendynamischen, traumatischen etc. Muster zu erkennen, die wir dabei rekonstellieren“ (Arnold 2005: 44). Im Anschluss knüpft Arnold positiv an das Erbe der Aufklärung an, lehnt aber alle Versuche, diese mit „Normativität“ oder „Intervention“ wieder zu beleben ab. So schreibt er: „Das autonome Subjekt ist – so betrachtet – voller Heteronomie und deshalb eine Illusion. Autonomie im ursprünglich aufklärerischen Sinne ist somit auf eine nach Innen gerichtete – selbstreflexive – Vernunft angewiesen, durch welche der Einzelne zum Beobachter seiner inneren Heteronomie wird“ (ebd.). Diese Heteronomie aber kann zum Objekt erwachsenenpädagogischen Handelns werden: „Erwachsenenbildung kann deshalb ‚Autonomie‘ nicht einfach gewährleisten, sondern bedarf professioneller Formen, um mit heterogenen Lerngewohnheiten und überwertigen Lernwiderständen, welche das Erwachsenenlernen subtilst durchwirken, autonomiefördernd umzugehen. Es ist dabei die Störung (Perturbation) der heterogenen Innerlichkeit, aus welcher Autonomie erwachsen kann“ (ebd.).

In der ersten Fassung der Ermöglichungsdidaktik wurden gesellschaftliche Strukturierungen auf den Veränderungsanspruch von Dozierenden begrenzt und Autonomie mit der inneren Strukturierung des Individuums gleichgesetzt. In der revidierten Fassung hingegen taucht die gesellschaftliche Struktur als innere Heteronomie des Individuums wieder auf. Auch wenn das Instrumentarium des Ermöglichungsdidaktikers und seine Beobach-

tungspraktiken und Prinzipien sich nach wie vor von einer unterstellten „Emanzipationsdidaktik“ bzw. „Erzeugungsdidaktik“ unterscheiden, so stellt sich der Ermöglichungsdidaktiker doch auf eine Position, die er als die „aufklärerische“ versteht, nämlich dem Individuum zum Abbau innerer Heteronomie und damit zu Autonomie zu verhelfen. Autonomie wird dann als Produkt der Abarbeitung innerer (nicht äußerer) Strukturierung begriffen.

2.5 Resümee: Autonomie und Struktur in gesellschaftlicher Relationierung

Die Argumentation dieses Kapitels setzte mit der Entstehung des diskursiven Gebrauchs von Autonomie in der griechischen Antike ein, die gemeinhin als Geburtsstätte abendländischer Grundkonzepte wie „Demokratie“, „Vernunft“ oder „Subjekt“ gilt. Dieser Abschnitt hatte vor allem die Funktion, die Selbstverständlichkeit aufzubrechen, mit der Autonomie als eine Funktion der Selbstbezüglichkeit des Individuums verstanden wird. Dadurch wurden Verschiebungsmöglichkeiten des Begriffs freigelegt. So wird Autonomie als ein Einsatz begreifbar, der relational und nicht ausschließend oder opponierend auf Machtverhältnisse bezogen ist. Mit dem Bezug auf *autonomia* hat sich in der Antike ein diskursiver Raum geöffnet, indem ein Handeln (kollektiv oder individuell) auf seine Determinationen, seine Bevormundungen und Repressionen hin problematisierbar wurde. Zugleich eröffnet die Erzählung von Antigone eine Möglichkeit, individuelle Autonomie nicht als bloße Rückbezüglichkeit des Subjekts auf sich selbst zu fassen, die aus diesem schöpfend das Kulturelle als das Andere begreift, sondern als Bewegung der Subjektivierung, die von der kulturellen Differenz ausgeht.

Die Definition von Autonomie als Selbstbezüglichkeit des Individuums wurde so als Setzung der bürgerlichen Gesellschaft sichtbar. Nicht die „Aufklärung“, sondern die bürgerliche Gesellschaft bildete den Referenzrahmen, um die Rolle von Autonomie zu bestimmen, da diese nicht künstlich von den Produktionsverhältnissen zu trennen ist, die sie bedingen. Autonomie wurde damit als die Haltung des bürgerlichen Individuums zu seiner Vergesellschaftung begreifbar, insofern als selbstständig und autonom gelten kann, wer die gesellschaftliche Normativität inkorporiert hat. In dieser inkorporierten Kulturalität bildeten die moralische Wertungen, sachbezogene Kompetenzen, fachliches und allgemeines Wissen eine untrennbare Einheit. Die innere Autonomie als Selbstbeherrschung des bürgerlichen Individuums ging dabei in eins mit der Universalisierung der bürgerlichen Kultur im Kolonialismus.

In der weiteren Entwicklung der Moderne expandierte und differenzierte sich die gesellschaftliche Strukturierung von Wissen, Kompetenzen und Normativität aus, bis auch die pädagogische Theorie nicht mehr in der Lage

war, das Postulat kultureller Zentralität und Einheitlichkeit aufrecht zu erhalten und somit akzeptieren musste, dass Bildung nicht mehr als Prozess gedacht werden kann, der auf individuelle „Autonomie“ verstanden als Repräsentation einer kulturellen Strukturierung im Individuum abzielt. Die in der Argumentation dann dargestellten pädagogisch-didaktischen Konzepte klammern die Problematik einer sich ausdifferenzierenden Kulturalität und der Expansion gesellschaftlichen Wissens als Bedingungshorizonte von Bildungsprozessen aus, um in verschiedenen Varianten nur noch die Form der Subjektivität in den Blick zu nehmen, die nun selbstbezüglich die Herausforderungen der Komplexitätssteigerung ihrer Umwelt zu meistern hat. Die Vermittlungsproblematik – nicht im Sinne von Übermitteln von Stoffen, sondern im Sinne von vermitteln zweier Seiten – zwischen individueller Subjektivität und gesellschaftlicher Kulturalität kommt somit erst gar nicht in den Blick. Da die dargestellten Konzepte sich in der Regel biologisch, philosophisch oder psychologisch begründen, also die zentrale Rolle der Individualität nicht als empirische Beobachtung, sondern als methodologische Setzung beinhalten, kann auch nicht in den Blick geraten, dass die beschriebene Form der Selbstbezüglichkeit ein recht junges Erfordernis in der Entwicklung der kapitalistischen Produktionsverhältnisse ist.

3 Selbstsorgendes Lernen und eine poststrukturalistische Lerntheorie

Mit den didaktischen Konzepten des Selbstsorgenden Lernens und der Selbstlernarchitekturen, die den in diesem Band untersuchten Arrangements zugrunde liegen, hat Hermann Forneck einen Entwurf vorgelegt, in dem das Verhältnis von Autonomie und Struktur nicht ausschließend, sondern einander bedingend und komplex angelegt ist. Lernen soll dabei als kulturelle, als gesellschaftliche Praxis verstehbar werden, die von den je gegenwärtigen Machtverhältnissen ausgeht ohne gänzlich von ihnen determiniert zu sein und die die inhaltlich-kulturelle Strukturierung von Wissen und Kompetenzen in die didaktische Theoriebildung einbezieht. In seiner Antrittsvorlesung in Gießen argumentierte Forneck programmatisch: „Selbstgesteuertes Lernen kann unter der von Foucault aufgespannten Perspektive als eine Technik der Selbstsorge verstanden werden, indem Individuen ihr Selbst in der Moderne immer wieder in spezifischer Art neu erhalten und hervorbringen [...]: In einer Art, in der sie nicht als ein Korrelat jeder Machtbeziehung konzipiert werden, sondern in der sie in Machtbeziehungen, die Bildungsprozesse auch immer darstellen, Subjektivierungsmöglichkeiten eröffnen. So verstanden könnte der augenblickliche Diskurs um selbstgesteuertes Lernen gelesen und konzipiert werden als einer, in dem es um neue erwachsenenbildnerische

Praktiken der Selbstsorge geht, mit denen die Reflexivität der Lernenden erhöht werden soll. Selbstreflexives Lernen wäre dann eines, das Praktiken entwickelt, in denen Menschen lernend einen Bezug zu sich herstellen, der sich zwar aus den Beziehungen zwischen Modernisierungs- und Lernprozessen herleitet, aber nicht in diesen aufgeht“ (Förnecke 2002: 257).

Aufbauend auf den theoretischen, empirischen und didaktischen Differenzierungen dieses Ansatzes in den letzten Jahren soll im Folgenden der Umriss einer poststrukturalistischen Lerntheorie ausgearbeitet werden, aus der sich auch die empirischen Fragestellungen dieses Bandes ableiten lassen.

3.1 Vom statischen zum dynamischen Strukturbegriff

Die Rekonstruktion der Genese der Relation von Struktur und Autonomie hat gezeigt, inwiefern die kulturelle Strukturierung von Werten, Normen und Wissen und ihre zunehmende Komplexität das zentrale Problem der Didaktik der letzten Dekaden ist. Anstatt aber die Struktur ganz zu verabschieden, da der statische Begriff von ihr nicht mehr in der Lage ist, sie angemessen zu beschreiben, soll nun der Strukturbegriff transformiert werden. Die zentrale These ist, dass ein dynamischer, poststrukturalistischer Strukturbegriff die Potentialität hat, die Heterogenität und Pluralität aktueller Strukturierungen angemessen begreifbar zu machen und damit eine Alternative zur Fokussierung des Subjekts im didaktischen Denken darstellt.

Unter Strukturen können grundsätzlich Ensembles von Elementen und Verbindungen verstanden werden. Eine strukturalistische Herangehensweise an einen Gegenstand zeichnet sich dadurch aus, dass sie diesen nicht nach seinem Wesen oder seinen Eigenschaften befragt, sondern nach seinen Relationen zu anderen Elementen. Eine strukturelle Beschreibung analysiert demnach das Netz von Beziehungen, in denen ein Gegenstand relationiert ist. Damit ist zwar ein allgemeiner Strukturbegriff skizziert, aber keineswegs die Grenze zwischen dem begrifflichen Instrumentarium und den dadurch möglichen Aussagen über den Gegenstand markiert. Eine strukturalistische Beschreibung kommt nämlich nicht umhin, weitere grundsätzliche Annahmen über die Form von Strukturierungen zu unterstellen, bevor sie mit der Analyse ihres Gegenstandes beginnt. Diese grundsätzlichen Annahmen können – so zeigt die Entwicklung des Strukturalismus – zu sehr unterschiedlichen Strukturmodellen führen.

Der porphyrische Baum

Im Abschnitt über die quasi-industrielle Produktion von Wissen (Kap. 2.4) wurde anhand einer Argumentation von Lenzen von 1976 gezeigt, wie sich eine didaktische Analyse unter den Bedingungen eines statischen Strukturbegriffs

entwickelt. Deleuze und Guattari haben nun herausgearbeitet, dass solche Strukturvorstellungen wie auch Klassifikationen und Taxonomien dem metaphorischen Modell eines Wurzel-Baums folgen (Deleuze/Guattari 1992: 14ff.). Nach diesem Strukturmodell ist jedes Element in eine hierarchische Ordnung eingebunden, in der es mehrere Beziehungen zu untergeordneten Elementen, aber nur eine Beziehung zu einem übergeordneten Element haben kann. Eine solche Struktur geht von einem singulären Punkt aus und verzweigt sich in Dichotomien, wie in einem Wurzelbaum, der sich ausgehend von einer Hauptwurzel in immer feinere Nebenwurzeln ausdifferenziert. In der Regel geht dies mit Vorstellungen einher, nach denen Strukturen über die Zeit hinweg gleich und über den Raum hinaus konstant bleiben und in denen sie als Eigenschaften von Realität aufgefasst werden, die es in der Analyse abzubilden gilt. Das Strukturmodell des Baums aber bleibt beschränkt, starr und unbefriedigend. Die klaren und brillierenden Unterscheidungen und Ordnungen, die es vorschlägt, lösen sich auf, sobald neue Unterscheidungen und Gegenstände hinzukommen (Eco 1985: 107), auf den zweiten Blick verliert sich der Eindruck einer Evidenz, den der erste Blick gewährte. Eco zeigt die kulturelle Omnipräsens dieser Strukturierungsform von den Entwürfen Porphyrs über die „aristotelische Logik“ bis zu den modernen Sprachtheorien ebenso wie das permanente Scheitern solcher Strukturierungsversuche an einer wuchernden und überbordenden Wirklichkeit (ebd.).

Dieser Strukturbegriff geht in der Regel mit der Vorstellung einher, dass es Tiefenstrukturen gibt, die Oberflächenstrukturen produzieren, und dass das Ziel der Analyse sein müsse, die Richtung umzukehren und aus den Oberflächenstrukturen die Tiefenstrukturen zu rekonstruieren. So schlägt Lenzen 1976 vor, dass man aus dem Schülerverhalten im Unterricht (Oberfläche) die kognitiven Strukturen seiner Subjektivität (Tiefe) rekonstruieren solle (Lenzen 1976: 33). Dem liegt eine Strukturvorstellung zugrunde, die die Mannigfaltigkeiten der Phänomene auf eine begrenzte Reihe generativer Schemata reduziert. Die sichtbare Wirklichkeit wird als Produkt einer zweiten Wirklichkeit betrachtet, die ihr zugrunde liegt und folglich kommt Lenzen zu der Auffassung, dass strukturalistisch verstandenes Lernen eine Strukturanpassung des Subjekts an die gegebene, statisch vorgestellte Unterrichtsstruktur sei. Schon Ende der 70er Jahre verliert der an einen solchen „starrten Strukturbegriff“ anschließende wissenschaftliche Strukturalismus in den meisten Wissenschaften die Glaubwürdigkeit und wird entweder aufgegeben oder zu komplexeren Modellen weiter entwickelt (vgl. Dosse 1999; Angermüller 2007: 106ff.).

Das Rhizomatische und die Konnektivität

Deleuze und Guattari schlagen ein Gegenmodell zum Wurzelbaum vor: das Rhizom. Die Metapher verweist auf ein unterirdisches Geflecht, das nicht aus binären Verzweigungen besteht, sondern eine Gemengenlage von Verbin-

dungen darstellt. Es handelt sich um ein Strukturmodell von ungleich höherer Komplexität, das auch der Konstruktionslogik von Selbstlernarchitekturen zugrunde liegt (Forneck 2006: 18f.). Seine Prinzipien sind einmal das der heterogenen Konnexion: „semiotische Kettenglieder aller Art sind hier in unterschiedlicher Codierungsweise mit biologischen, politischen, ökonomischen etc. Kettengliedern verknüpft, wodurch nicht nur unterschiedliche Zeichenregime ins Spiel gebracht werden, sondern auch unterschiedliche Sachverhalte“ (Deleuze/Guattari 1992: 16). Das zweite Prinzip des Rhizoms ist die Mannigfaltigkeit, die durch eine exponentielle Zunahme der Dimensionen entsteht. Ein Netz ist leicht abbildbar, wenn es über zwei Dimensionen verfügt, ein Netz mit drei Dimensionen lässt sich nur schwer in ein Buch drucken, ein Netz mit vier Dimensionen können wir uns gerade noch vorstellen, wenn wir akzeptieren, dass die vierte Dimension die Zeit ist, aber alles darüber hinaus gehende sprengt die Vorstellungskraft und ist nur noch in mathematischen Modellen verfügbar. „Ein Gefüge ist genau diese Zunahme von Dimensionen in einer Mannigfaltigkeit, deren Natur sich zwangsläufig in einem Maß verändert, in dem ihre Konnexionen sich vermehren. Anders als bei einer Struktur, einem Baum oder einer Wurzel gibt es in einem Rhizom keine Punkte oder Positionen. Es gibt nur Linien“ (ebd.: 18). Die Linien eines Rhizoms sind Verschiebungen von Punkten und Positionen, daher ist das Rhizomatische auch nicht abbildbar: Ein „Strukturbild“ braucht Punkte und Relationen, die die Punkte verbinden und die jeden Punkt in eine Positionierung zu allen anderen Punkten bringt. Das Rhizomatische aber – so Deleuze und Guattari – besteht aus dem Werden eines Punktes aus einem anderen, also aus Linien. Die Modellvorstellung des Rhizoms erklärt, wieso Strukturen, Vorstellungen, Erklärungen, die man sich zurechtlegt und etabliert, beim Hinzunehmen eines weiteren Gesichtspunkts oder einer weiteren Sachebene fraglich werden, unscharf werden und in sich zusammen brechen können. Was aber die statische Strukturierung entwertete ist für die Rhizomatik Prinzip. Eine einfache dichotomische Struktur verflüchtigt sich meist bei einem zweiten Blick aus einer anderen Perspektive: „Wir ziehen den einen Dualismus nur heran, um den anderen zu verwerfen. Wir benutzen den Dualismus von Modellen nur, um zu einem Prozess zu gelangen, in dem jedes Modell verworfen wird. Wir brauchen immer wieder geistige Korrektoren, die die Dualismen auflösen, die wir im Übrigen nicht festlegen wollten, durch die wir nur hindurchgehen“ (ebd.: 35). Jeder „Dualismus“, also jede Unterscheidung zweier Entitäten ist damit ein Tun, ein Strukturieren, das die Struktur weiter treibt.

Wenn aber eine Struktur, z.B. eine Dichotomie gesetzt wird und sich nicht weiter bewegt, wenn es ihr gelingt, einen Bereich des Rhizoms für gewisse Zeit und bis zu einem gewissen Punkt in eine starre Form zu bringen, dann ist dies ein Phänomen der Macht. Sobald Bedeutung fixiert wird, das Fließen der rhizomatischen Unterscheidungen unterbrochen wird, bilden

Wissen und Macht einen Komplex aus. Eine Struktur wird gesetzt, ein „Baum“ wird gemacht. Curricula und Lehrpläne sind solche Setzungen, die den rhizomatischen Fluss unterbrechen, Achsen der Signifikanz und der Subjektivierung einziehen und die Mannigfaltigkeiten organisieren, stabilisieren und neutralisieren (vgl. ebd.: 25). Aber jede Unterrichtssituation zeigt aufs Neue, dass das Verstehen rhizomatisch organisiert ist, dass die Bedeutungen sich vervielfältigen, und dass sie auch mit einer ganzen Technologie der Bedeutungskanalisation, dem „Unterricht“, kaum halbwegs zu bändigen sind.

Das Anfertigen von Karten

Gemäß dem Strukturmodell des Rhizoms ist die Idee einer repräsentativen Beschreibung abwegig. Eine Beschreibung kann weder ein Rhizom noch einen Teil davon erfassen, sie kann lediglich ein Stück herauschneiden und isolieren. Indem sie das tut, hat sie aber das Objekt bereits verändert, sie hat eine Struktur konstruiert und nicht etwas abgebildet. Diese konstruierte Struktur hat eine instrumentelle Funktion, sie ist dem Begreifen dienlich (Fornec 2006: 18).

Eine lokale Beschreibung, die nicht den Anspruch hat, abzubilden, sondern begreiflich zu machen, bezeichnen Deleuze und Guattari als Karte im Unterschied zur Kopie. „Die Karte ist das Gegenteil einer Kopie, weil sie ganz und gar auf ein Experimentieren als Eingriff in die Wirklichkeit orientiert ist. Die Karte reproduziert kein in sich geschlossenes Unbewusstes, sie konstruiert es“ (Deleuze/Guattari 1992: 23). Jeder Akt des Strukturierens und Umstrukturierens ist die Produktion einer Karte, die das Rhizom scheinbar reduziert, es tatsächlich aber ergänzt und erweitert. Ein Akt des Strukturierens gar, der versucht, das Rhizomatische auf den Punkt zu bringen, die Mannigfaltigkeit der Strukturierungen auf eine Einheit zu projizieren, ergänzt nur die Mannigfaltigkeit um eine weitere Dimension, die ihre Einheit zu sein beansprucht. Der Strukturbegriff Roland Barthes bewegt sich in dieselbe Richtung, wenn er den Strukturalismus als Tätigkeit begreift, die ein strukturelles Modell konstruiert. Dieses Modell hat nicht den Zweck, eine Wirklichkeit möglichst getreu abzubilden, sondern die Wirklichkeit intelligibel, begreifbar zu machen (vgl. Barthes 1966: 194).

Es kann daher, so führt Umberto Eco weiter, keine globale Beschreibung eines Rhizoms geben. Jede Beschreibung liefert nur „lokale und vorübergehende Systeme des Wissens, denen von alternativen und gleichermaßen lokalen kulturellen Organisationen widersprochen werden kann; jeder Versuch, diese lokalen Organisationen als einzigartig und global zu erkennen – indem ihre Parteilichkeit ignoriert wird –, bringt ideologische Voreingenommenheit hervor“ (Eco 1985: 130). Es gibt solche lokalen Beschreibungen. Um nur einige zu nennen: biographische Erzählungen, didaktische Entwürfe, Curricula, politische Programme, wissenschaftliche Theorien etc. Alle diese Beschrei-

bungen fertigen Karten an, die sich mit anderen Karten in Beziehung setzen, relationieren lassen, die sich von anderen Karten her kritisieren und in Frage stellen lassen, die Rhizome bilden. Manche haben den Anspruch, das Ganze abzubilden. Aber das Rhizom als regulatives Modell, wie Eco formuliert, weist diesen Anspruch in seine Schranken, nimmt ihn auf, bringt seine Strukturierungen zu einem kaleidoskopischen Drehen. Vom Standpunkt des Rhizoms kann es die letzte Karte, von der her die Welt aus den Angeln zu heben ist, nicht geben.

Ein Curriculum beispielsweise ist daher ebenso ein begrenzendes Machtverhältnis in einem Rhizom wie eine „Karte“. Zwar lassen sich Machtverhältnisse ausgehend von anderen „Karten“ kritisieren, aber es gibt in einem Rhizom kein „Außen“ der Machtverhältnisse. Jeder Versuch, Komplexität zu reduzieren und eine Strukturierung anzufertigen, schließt an bestehende Machtverhältnisse an.

Subjektivierungen im Rhizom

Die klassische Vorstellung des Subjekts hat ebenfalls den Anspruch, das Rhizomatische zu zähmen, die Mannigfaltigkeit auf die Eigentlichkeit eines Zentrums hin zu zentrieren, aber es produziert nur ein Supplement, eine weitere Ebene, ein Simulakrum der Einheit. Das Rhizomatische verfügt immer über einen Überschuss, um dieses Simulakrum einer Einheit zu überbieten.

Die Argumentationen von Peter Kossack, der einen poststrukturalistischen Subjekt- und Strukturbegriff ausgehend von der Dekonstruktion Jacques Derridas erarbeitet, verlaufen hier parallel. Kossack zeichnet nach, wie das Zentrum einer Struktur – und das autonome Subjekt ist das Zentrum einer Struktur – nur insofern Bedeutung erlangt, als es selbst ein Zeichen, ein Strukturmoment ist: „Wenn das Strukturprinzip, das Zentrum der Struktur, nichts anderes als ein Element der Struktur ist, dann kann es nie gegenwärtig sein und auch nie gegenwärtig gewesen sein oder gegenwärtig werden. Das Prinzip, das metaphysisch immer verstanden wurde als die Präsenz des Sinns von Sein, verliert die Möglichkeit seiner Gegenwart, da es als Teil eines Verweisungszusammenhangs nichts anderes war, ist oder werden kann, als ein Verweis, eine Verweisung, eine Spur, eine Kette von Supplementen“ (Kossack 2006: 101).

Wenn Subjekte also versuchen anders zu werden und doch dieselben zu bleiben (Forneck 2005: 42), dann fügen Sie – von diesem analytischen Standpunkt her gesehen – dem Vielen das sie sind, eine weitere Ebene hinzu, die sie ständig neu konstruieren und hervorbringen. Das Selbe, das sie sind, ist nicht das zentralistische Prinzip ihrer Identität, sondern ein Supplement (Kossack 2006: 102f.). Das Selbst ist weder ein innerer Kern noch eine biografische Kontinuität, sondern eine Tätigkeit der Selbststrukturierung, der Selbstsubjektivierung (vgl. empirisch Wrana 2006).

Das autonome Subjekt hatte einmal für die Bildungstheorie zwei Funktionen: (1) Es musste die Struktur zentrieren, indem es sich als Ort der Akkumulation von Erfahrung anbot und (2) es musste die Starrheit der Struktur lebendig machen, die Struktur ins Leben überführen (vgl. Kap 2.3). Auch wenn Theoretiker es immer wieder so darstellen, ist es nicht die innertheoretische Entwicklung, die diese Subjektvorstellung vom Thron gestoßen hat, sondern, wie im ersten Teil dieses Textes gezeigt, die Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse. Die poststrukturalistische Philosophie fertigt eine andere Beschreibung an, die ohne Subjekt auskommt und ist so zu einem Theorieangebot geworden, das eine subjektphilosophische Bildungstheorie ablösen kann.

Praktiken des Lehrens und Lernens

Welche Rolle spielt das Strukturmodell des Rhizoms? Eco bezeichnet das Modell als eine „regulative Idee“ (Eco 1985: 129), sie sei notwendig, um zu begreifen, was es bedeutet, lokale Beschreibungen überhaupt anzufertigen. Es relativiert die lokalen Beschreibungen und zeigt, dass sie Setzungen sind, deren Kontingenz nach Analysen verlangt. Das Rhizommodell weist darauf hin, dass jedes (Zwischen-)Produkt einer Strukturierung mit Machtpraktiken verbunden ist, die es setzen und durchsetzen. Es befreit damit auch von der Vorstellung des Verstehens als Repräsentation eines subjektiv gemeinten Sinns, eines wahren Sachverhalts oder einer tatsächlichen Wirklichkeit; einer Vorstellung, die dem Verstehen eine unverdiente Unschuld zuweist, mit der es vorgibt, lediglich das nachzuvollziehen, was immer schon gewesen ist.

Damit ist eine pragmatische Wende verzeichnet, die den Poststrukturalismus insgesamt auszeichnet.⁸ Strukturen werden nicht als ontologische Realität verstanden, als Objekte, die sich in der Wirklichkeit vorfinden lassen und die sich dann als Eigenschaft der Wirklichkeit analytisch beschreiben ließen. Sie werden vielmehr instrumentell als Praktiken der Strukturierung verstanden, sie haben Prozesscharakter. Die didaktische ebenso wie die wissenschaftliche Analyse muss vom Produkt zu den Praktiken der Produktion weiter gehen, oder wie Bourdieu wiederholt formuliert: vom *opus operatum* ausgehend, den *modus operandi* untersuchen (Bourdieu 1993: 28).

Den Gegenstand einer poststrukturalistischen Lerntheorie bilden daher nicht die Strukturen des Lernens, seien es inhaltlich-fachliche Strukturen oder kognitive Strukturen, sondern Lernen und Didaktisches Handeln als Praktiken der Strukturierung. Lernen heißt, eine Karte anzufertigen, eine Strukturierung zu leisten. Aber Lernen heißt dann eben nicht, eine äußere Strukturierung im Inneren nachzubilden, sondern dem Rhizomatischen eine weitere Struktur hinzufügen.

8 Diese pragmatische Dimension des Poststrukturalismus wird im Einzelnen bei Angermüller (2007: 125ff.) und bei Wrana (2006: 93ff.) herausgearbeitet.

Solche lernenden Strukturierungen sind aber nicht jedesmal völlig anders. Jeder Akt des Lernens oder Lehrens kann zwar als singulärer und prinzipiell unvorhersehbarer Akt gelten, aber er ist doch in einer doppelten Hinsicht an vorausgegangene Strukturierungen gebunden. Zum einen verknüpft er „mit etwas“, er schließt an eine Strukturierung an, knüpft ein Rhizom weiter. Zum anderen verknüpft er selten zum ersten Mal, der Akt zitiert andere Verknüpfungen, greift sie auf und variiert. Jedem lernenden Akt der Strukturierung sind daher Strukturierungen vorausgesetzt. Diese Eigenschaft einer Handlung, einzigartig und zugleich wiederholt zu sein, macht sie zum Moment einer Praxis. Praktiken sind dann verstetigende Handlungsweisen, die als das wiederholte „Anfertigen einer Karte“ zu kulturellen Strukturierungen werden.

Derrida bezeichnet diese Eigenschaft des diskursiven Aktes – und auch jede Lernhandlung ist in diesem Sinn ein diskursiver Akt – als Iterabilität⁹. Der diskursive Akt ist von vorausgehenden Akten geborgt und schreibt sich in ein Feld kultureller Bedeutungen ein, die vor ihm existieren. Die Iterabilität impliziert aber nicht die identische Wiederholung, jeder Äußerungsakt ist neu und wiederholt zugleich. Auch wenn das Geborgte ein heteronomes Gut ist, ist das Borgen ein Akt, der das Geborgte wiederaneignet und notwendig transformiert. Der Akt kann seinem Widerspruch, wiederholt und anders zugleich zu sein ebenso wenig entgehen, wie das Subjekt seinem Widerspruch, selbst zu handeln und doch permanent dem Schon-da-Seienden ausgesetzt zu sein. Derrida schreibt: „Iter, nochmals, kommt von itara, anders in Sanskrit, und alles Folgende kann als Ausbeutung dieser Logik gelesen werden, die die Wiederholung mit der Andersheit verknüpft“ (Derrida 2001: 24).

Aufgrund der Iterabilität des Aktes, ist Lernen zwar nie vorhersehbar und kann immer andere Finten und Wendungen nehmen, es geht aber gleichwohl immer von einer gegebenen kulturellen Strukturierung aus. Diese Vorstrukturierung ist die Bedingung dafür, dass Situationen generell von den Handelnden eingeordnet werden können, sie ist auch die Bedingung dafür, dass Lehr-Lern-Situationen bis zu einem gewissen Punkt antizipierbar werden. Aber die Orientierung am Strukturmodell der Rhizomatik verweist darauf, dass jede konkrete didaktische Rekonstruktion einer Vorstrukturierung und jede didaktische Antizipation einer Situation selbst eine machtförmige Strukturierung ist. Kulturen des Lehrens und Lernens werden im Rahmen einer poststrukturalistischen Lerntheorie als Ensembles von Praktiken begreifbar, das heißt als Ketten und Komplexe iterabler Handlungen des Lernens und Lehrens.

9 Die Konsequenz hat Foucault in der Archäologie des Wissens im Rahmen der Theorie der Aussagefunktion ausgearbeitet. Den Äußerungsakt unter der Bedingung seiner Iterabilität nennt Foucault diskursive Praktik (vgl. Wrana 2006: 127ff.).

3.2 Normierte und eigensinnige Lesarten

Lernen ist das Anfertigen von Lesarten

Versteht man nun Lernen in diesem Sinn als eine Tätigkeit des Strukturierens, als ein Tun, in dem ein Element an ein anderes angeschlossen wird und damit eine Bedeutung bekommt, dann lässt sich mit Forneck (2006: 34) festhalten, dass die elementare Operation in der poststrukturalistischen Lerntheorie das Realisieren einer Lesart ist. Wenn Lehrende oder Lernende „eine Lesart realisieren“, dann verknüpfen Sie ein Element mit einem weiteren Element – ein Signifikat mit einem Signifikanten. Sie stellen damit eine Bedeutung her, die ihnen so und auf diese Weise bisher nicht verfügbar war – sie Lernen (ebd.: 18). Lernen wird in der poststrukturalistischen Lerntheorie daher als semiotischer Akt verstanden, den die Lernenden vollziehen, indem sie Bestehende semiotische Zusammenhänge verknüpfen und neu strukturieren. Deleuze und Guattari würden sagen, Lernende schließen im Akt des Lernens zwei oder mehr Elemente „zu einer Maschine zusammen“, sie bilden eine Karte, sie „machen Rhizom“. Das heißt, indem sie Elemente des Rhizoms zusammenschließen, erweitern sie das Rhizom um eine Lesart, die zum bestehenden Rhizom hinzukommt. Klingovsky und Kossack weisen darauf hin, dass mit dem Akt der Anfertigung einer Lesart Sinn und Bedeutung erst konstituiert werden: „Als Lesart bezeichnen wir eine sinnvolle Verbindung der Elemente eines Lerngegenstandes zu einem Zusammenhang. Mit einer Lesart wird eine bestimmte Struktur des Lerngegenstandes realisiert. Indem einem (Lern-)Objekt Struktur abgerungen wird, entsteht Bedeutung“ (Klingovsky/Kossack 2007: 86).

Um diese Vorgänge exemplarisch weiter zu konkretisieren, sei unterstellt, dass es sich bei der Lernhandlung um das Lesen eines Textes in einem Lernmaterial handelt, zum Beispiel der kurzen Biografie Stresemanns, an der Forneck das Prinzip des Realisierens von Lesarten demonstriert (ebd.: 22). Ein Rezipient – eine lernende oder eine lehrende Person – liest diesen Text und realisiert dabei unweigerlich eine Lesart, indem er/sie Elemente des Textes strukturell miteinander verknüpft. Das Ergebnis einer spezifischen Lesart lässt sich als Thema benennen, da die Lesart „zur Strukturierung von Wissensselementen und somit zu einem thematisch relativ abgeschlossenen sinnhaften Ausschnitt von Wirklichkeit führt“ (ebd.: 35).¹⁰ Eine mögliche biografische Lesart des Dokumentes würde die Stationen des Lebenslaufs Strese-

10 Forneck analysiert eine ganze Reihe von Dokumenten und zeigt damit im Detail, wie Lesarten bei Texten, Bildern und Filmen entstehen, angefertigt und verknüpft werden. Der Band (2006) hat wesentlich zum Ziel, detailliert zur Konstruktion von Selbstlernarchitekturen anzuleiten. Dies soll hier nicht wiederholt werden, es geht vielmehr um eine theoretische Reflexion auf die mit dem Anfertigen von Lesarten verbundenen Lernprozesse und die Formen gesellschaftlicher Strukturierung, die dem zugrunde liegen.

manns als Elemente einer Kette betrachten und ließe sich als Thema „Vom Kriegsbeifürworter zum Friedenspolitiker“ benennen, aber Forneck demonstriert auch andere mögliche Lesarten desselben Dokuments, etwa „Widerspruch zwischen innen- und außenpolitischem Handeln“ (ebd.: 25). Lesarten stellen demnach Konstruktionsprozesse dar, in denen Rezipienten (Lehrende und Lernende) in einem interpretativen Akt den Objekten eine Einheit bzw. eine Struktur abringen. Dass Lesarten dabei als beides, nämlich als „sowohl aktiv hergestellte als auch in den Objekten angelegte strukturelle Verbindungen einzelner Dokumente“ zu verstehen sind (ebd.: 24), lässt sich mit neueren textwissenschaftlichen Ansätzen nachvollziehen. Dabei ist zu beachten, dass der Begriff der Lesart zwar von einem spezifischen Typ von Lerngegenständen, nämlich Texten gewonnen ist, sich aber für alle Typen von (Lern-)Gegenständen, von Bildern und Filmen (Forneck 2006: 26ff.) ebenso wie von Interaktionen und Situationen (Klingovsky/Kossack 2007: 38) oder abstrakteren Ensembles wie Begriffen oder gesellschaftlichen Problemen Lesarten bilden lassen. Alle diese Gegenstände haben gemeinsam, dass sie im Kontext semiotischer Deutungshorizonte verstanden und damit „gelesen“ werden und dass diese Deutungen, diese Lesarten, in pädagogische Prozesse eingehen. Das im Folgenden problematisierte Verhältnis des Textes zu seinen verschiedenen Lesern und den semiotischen Bedingungen des Verstehens ist insofern allgemein, als es sich auf die genannten Gegenstände übertragen lässt.

Ecos Rezeptionstheorie knüpft an das klassische kommunikationstheoretische Modell an, in dem der Text als Medium von einem Autor an einen Adressaten gerichtet ist (zuerst Shannon/Weaver 1963). Während aber der Code, der die Verständlichkeit und damit die Brücke zwischen Autor und Adressat bildet, im klassischen Kommunikationsmodell kaum problematischer als das „Wörterbuch“ einer natürlichen Sprache begriffen wird, stellt Eco heraus, dass der Code eher einem rhizomatischen Gebilde mit zahlreichen Codes auf verschiedenen inkommensurablen Ebenen gleicht (Eco 1998: 63). Selbst einfache Botschaften beziehen sich auf zahlreiche gesellschaftliche und situative Wissens- und Codierungsvoraussetzungen, sodass der „Code“ zwar Verständlichkeit überhaupt erst möglich macht, diese aber weder garantiert ist, noch vollständig sein kann. Der Text und damit auch der didaktische Text ist dann gerade kein transparentes Medium, dessen Botschaft „selbstverständlich“ offen liegen würde, er setzt vielmehr eine komplexe Kompetenz bezüglich des rhizomatischen Codes, ein „Vor“-Wissen voraus, das nötig ist, um ihn zu aktualisieren. Jeder Text ist in dieser Hinsicht ein Lückentext. „Der Text ist also mit Leerstellen durchsetzt, mit Zwischenräumen, die ausgefüllt werden müssen; und wer den Text sendet, geht davon aus, daß jene auch ausgefüllt werden“ (ebd.). Eco unterscheidet nun die Position des Adressaten von der des Rezipienten. Während der Adressat jener imaginäre Punkt ist, auf den hin der Text geschrieben ist, ist er nicht identisch mit der

Menge möglicher Rezipienten, die als wirkliche Leser/-innen den Text lesen und interpretieren. Der Adressat wird nun als Modell-Leser vom Text vor- ausgesetzt und ist diesem implizit. Der Modell-Leser, bzw. im Fall didaktischen Materials der Modell-Lerner, bringt jenes Vorwissen, jene Kompetenz mit, von der aus ein Text auf eine „optimale Weise“ verstanden werden kann. In jedem Rezeptionsvorgang öffnet sich daher bezüglich des Textes eine Differenz zwischen der Lesart des Modell-Lesers/Modell-Lerners und den Lesarten, die die empirischen Rezipienten/-innen eines Textes realisieren.

Die Unterscheidung von Adressat und Rezipient ist für didaktische Theoriebildung bedeutsam, denn mit ihr lässt sich der ideale Lerner, der didaktisch anvisiert wird von den realen Lernern eines Lehr-Lern-Arrangements unterscheiden. Dem Modell-Lerner kommt vor allem in kursorischen Arrangements eine normierende Bedeutung zu. Kursorisch sind solche Arrangements, in denen alle Lernenden einen gemeinsamen *cursus*, von lat. Weg, gehen. Dieser Weg wird von allen in einem Klassenverband oder einer Kursgruppe in derselben Geschwindigkeit zurückgelegt, er enthält dieselben Inhalte auf spezifizierten Niveaus und der/die Lehrende ist Träger/-in des zu erwerbenden Wissens bzw. der zu erwerbenden Kompetenzen. In kursorischen Lehr-Lern-Arrangements gibt es notwendig ein normiertes und normierendes Maß, das die Anspruchsniveaus und die Bearbeitungsgeschwindigkeit vorgibt, dieses Maß ist der Modell-Lerner, an dem sich alle realen Lernenden zu orientieren und zu messen haben. Das Kursorische ist eine der bedeutendsten Eigenschaften einer traditionellen Lehr-Lern-Kultur, die im Folgenden individualisierten Arrangements gegenüber gestellt wird, zu denen Selbstlernarchitekturen gehören.

Der Modell-Lerner in didaktischen Arrangements

Die Differenz von Modell-Lerner und realen Lernenden wird in Lehr-Lern-Arrangements zum latenten Thema. Betrachtet man nur die Interaktionssituation, dann scheint es, als sei der Modell-Lerner ein Produkt der Handlungen der Lehrenden. Der großen Menge von Lesarten, die ein Text erlaubt, steht die Tendenz von Rezipient/-innen entgegen, der Auffassung zu sein, dass die von ihnen vorgelegte Lesart die einzig mögliche und richtige sei. In Arrangements, die auf die lehrende Person zentriert sind, sind es deren Lesarten, die reflektiert oder unreflektiert, den Modell-Lerner konstituieren. Der Interpretationshorizont der Lehrperson und nicht wie bei Eco der Interpretationshorizont des Textproduzenten bestimmt die gültige Lesart und wird damit zum Modell für den möglichen Modell-Lerner. In den Interaktionssituationen kursorischer Arrangements wird der ideale Lerner der, der diese vorgesehene Lesart produziert und das heißt umgekehrt er ist der, dessen Vorwissen so ist, dass er die Lücken des Textes oder des Arrangements auf „ideale Weise“, nämlich auf die didaktisch vorgesehene Weise füllen kann.

Es wäre aber verkürzt, die Interaktionssituation und die machtvollen Handlungen der Lehrenden als Ausgangspunkt der Konstitution eines Modell-Lerners zu betrachten, wie es in der Gegenüberstellung von Erzeugungsdidaktik und Ermöglichungsdidaktik geschieht (vgl. Kap 2.4). Die Lehrenden transportieren vielmehr Lesarten in Lehr-Lern-Arrangements, die gesellschaftlich normiert und vorstrukturiert sind. Je nach gesellschaftlichem Bereich und Sektor des Bildungssystems bilden diese Strukturierungen und Normierungen in unterschiedlichem Maß und auf unterschiedliche Weise den Rahmen von Lehr-Lern-Arrangements. Der am Stärksten strukturierte Bereich dürfte das Schulwesen sein, in dem gesellschaftlich normierte Lesarten curricular festgelegt und in Lehrplänen, Schulbüchern und Handreichungen festgeschrieben sind. Aber gerade in der Weiterbildung finden sich, vor allem in beruflichen Kontexten, oft ebenso strikte Vorgaben von Unternehmensleitungen, Handelskammern oder anderen Verbänden.

Thomas Höhne und Thomas Kunz haben diesen Zusammenhang anhand des Themas „Migration“ bzw. „Migrant/-innen“ in hessischen und bayrischen Schulbüchern empirisch untersucht (Höhne/Kunz/Radtke 2005). Eine bestimmte Weise der Thematisierung von Migrant/-innen wurde als semantischer Verweisungszusammenhang rekonstruiert. Die Untersuchung zeigt, wie sich die Darstellung in den letzten Jahrzehnten abhängig von politischen Rahmenbedingungen verändert hat. Auf der Seite der Textproduktion arbeiten Höhne und Kunz nun das Zusammenspiel komplexer Sprecherpositionen, Autoren, Ministerien, Elternverbände, Wiss. Gutachter etc., in der Konzeption und Revision heraus. Thomas Höhne entwickelt eine Theorie der „Wirkung“ des Schulbuchs, wobei er ebenfalls auf Ecos Modelleser (s.o.) sowie auf Althussers Theorem der Anrufung zurückgreift (vgl. Höhne 2003: 98). Schulbuchtexte haben einen Anrufungscharakter für spezifische Adressaten, die als Modellleser in den Text eingelassen sind und analytisch herausgearbeitet werden können. Durch Analyse des impliziten Wissens zeigen Höhne und Kunz nun, welche Lesart die Texte nahe legen. Sie untersuchen „wie und als was die Schüler idealtypisch angesprochen werden, wie Unterrichtssituationen und pädagogische Kommunikation thematisch und sozial von dem Lernmittel Schulbuch (mit-)strukturiert werden“ (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 51).

Diskursanalytisch haben Höhne und Kunz also die didaktische Strategie eines Schulbuchs herausgearbeitet – die eine Lesart, die das Schulbuch nahe legt. Da dies aber noch nicht belegt, dass der Unterricht ein machtförmiges Arrangement ist, das die eine Lesart produzieren soll, sondern nur, dass die Texte eine spezifische Lesart nahe legen, lancieren Höhne und Kunz jetzt noch zwei weitere Strategien im Forschungsdesign, um den Modell-Lerner zu fassen. Zum einen ordnen Sie den Schulbuchdiskurs nicht als einen allgemeinen Diskurs an, der durch die Zeit fließt, sondern ordnen ihn nach virtuellen Schülerbiografien. Sie bringen die Schulbücher und damit die Abfol-

ge der Anrufungen in die Reihenfolge, in der ein/-e Schüler/-in einer bestimmten Schulform in Bayern bzw. Hessen mit einem bestimmten Jahrgang lesen würde. Die zweite Strategie ist, dass sie die Analyse der Schulbücher gewissermaßen einspannen zwischen die Analyse der Lehrpläne auf der einen und die Analyse der Lehrerhandbücher auf der anderen Seite (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 45/58). Auf diese Weise lässt sich zeigen, dass die Anweisungen des Lehrerhandbuchs an die Lehrer darauf hinauslaufen, eine bestimmte Lesart des Schulbuchs sicher zu stellen und zwar eine Lesart, die ein Lehrplan vorgibt. Es sind gerade nicht differente Lesarten, die im Unterricht prozessiert werden sollen, sondern eine bestimmte, die es sicher zu stellen gilt.

Höhne und Kunz untersuchen nicht, wie Schülerinnen diese Schulbücher tatsächlich lesen. Ethnographische Beobachtungen schulischer Lehr-Lern-Interaktionen in der Arbeit mit den Schulbüchern könnten hier weitere Aufschlüsse geben und wahrscheinlich würde sich jetzt ein weit differenzierteres Bild geben, denn gerade die Dichte der Steuerungsversuche rund um das Medium Schulbuch lassen vermuten, dass die rhizomatisch wuchernden Deutungen der Schüler und Schüler/-innen im Unterricht auf diese Sichtweisen hin kanalisiert werden sollen. Festzuhalten bleibt aber, dass die Modell-Lerner, die didaktische Arrangements unterstellen, nicht ursprünglich aus dem Machtwillen der Dozierenden entspringen, sondern einer gesellschaftlichen Normierung.

Die genannte Problematik gilt aber nicht nur dann, wenn dem didaktischen Arrangement durch institutionelle Vorgaben explizite Bedingungen gesetzt sind. Lehr-Lern-Arrangements beziehen sich generell in einer Weise auf gesellschaftliche Wissens- und Kompetenzfelder, in denen bestimmte Handlungsweisen und damit auch Lesarten erfolgreich sind bzw. als wahr gelten und andere weniger. Ein Kurs zum Webdesign beispielsweise kann bei aller freien Kreativität in einem produktionsorientierten didaktischen Arrangement nicht umhin, die je aktuellen ästhetischen Seherwartungen ebenso einzubeziehen wie die Diskursniveaus zur Usability von Webanwendungen.

Wissensfelder sind nach Forneck als Strukturierungen zu begreifen, die zunächst unabhängig von Lernenden existieren und rekonstruiert werden können. „Sie sind ihnen vorausgesetzt, haben eine Struktur, d.h. sie existieren als ein System von Elementen und Relationen, das sich vielfältig objektiviert (z.B. in Büchern, Lehrmitteln, Prüfungsanforderungen, Diskussionen, Gedenktagen etc.)“ (Forneck 2006: 71). Wissensfelder lassen sich als rhizomatische Gebilde verstehen, die in verschiedenen Praktiken der Wissensproduktion (z.B. Forschung, Massenmedien) permanent aufrechterhalten und zugleich verändert werden. Wissensfelder sind von Macht-Wissens-Komplexen bestimmt und durchzogen, „reines Wissen“ ist ebenso wie „reine Forschung“ oder „reines Interesse“ eine Illusion. Die dem Lernprozess vorausgesetzte gesellschaftliche Strukturierung von Gegenständen geht aber noch

weiter, denn über die machtförmige Konstitution eines Wissensfeldes hinaus ist das Feld bezüglich spezifischer Gruppen von Lernenden normiert (Forneck 2006: 73). Ein und derselbe Gegenstand des schulischen Unterrichts wird je nach Schulstufe beispielsweise in unterschiedlichen Niveaus vermittelt. Solche definierten Normierungsniveaus bezeichnet Forneck als Wissensplattformen (ebd.). Die Plattformen bilden aber nicht nur differente Anspruchsniveaus und Zumutungen, sie eröffnen zugleich bestimmte Zugänge: Bestimmten sozialen Milieus wird so etwa die Problematik der Friedenspolitik Stresemanns als politisches Handeln einsichtig gemacht, während anderen diese Einsicht verwehrt wird (ebd.). Bezogen auf die Adressaten eines Lehr-Lern-Arrangements werden also nicht nur Wissensfelder auf eine Weise rekonstruiert, die den Modell-Lerner präferiert, es wird auch eine spezifische Wissensplattform definiert, die für eine optimale Bewertung des Lernprozesses zu erreichen ist. „Wissensplattformen stellen die gesellschaftlich normierte Strukturtiefe für ein bestimmtes inhaltliches Bildungsangebot dar“ (Forneck 2006: 73).

Lernen ist als semiotischer Akt von Machtbeziehungen her konstituiert, die erstens als Strukturierungen den Ausgangspunkt, das Material des Aktes bilden und die zweitens den Akt in eine bestimmte Richtung lenken, ihn also wiederum auf eine bestimmte Weise strukturieren. Wenn sich also zwei Mengen von machtvollen Strukturierungen unterscheiden lassen, die Bedingenden und die Steuernden, dann stellt sich die Frage nach dem, was zwischen diesen Strukturierungen erscheint, dieses Zwischen lässt sich in einer poststrukturalistischen Lerntheorie als Eigensinn fassen. Zunächst soll daher der Eigensinn als die „andere Seite“ des didaktischen Arrangements diskutiert werden, um dann im nächsten Abschnitt die Frage aufzuwerfen, ob die Bezugnahme normierter und eigensinniger Lesarten anders als in kursorischen Arrangements denkbar ist.

Eigensinn und Lernprozess

Ausgehend von Ecos Theoremen lässt sich nun verstehen, dass sich von ein und demselben Text verschiedene Lesarten anfertigen lassen – je nachdem welche diskursive Kompetenz, welche Wissenshorizonte, welche biographischen Kontextualisierungen und situative Deutungen in den Akt des Realisierens einer Lesart eingebracht werden.

Als diskursive Kompetenz soll hier die Fähigkeit verstanden werden, sich innerhalb gesellschaftlicher Wissensfelder auf einem bestimmten, als Wissenplattform definierbaren Niveau zu „bewegen“. Das Wort bewegen weist darauf hin, dass dazu ein propositionales Wissen, also ein Fakten-Wissen keineswegs hinreichend ist. Jedes Wissensfeld impliziert vielmehr zugleich prozedurales Wissen, also Praktiken der Wissensgenerierung und der Wissensanwendung. Zum medizinischen Wissensfeld im Bereich des

Impfens beispielsweise gehört nicht nur die Kenntnis von Impfstoffen, Krankheitsbildern und Indikationen, sondern ebenso die Fähigkeit, dieses Wissen auf Fälle anzuwenden, mit Patienten oder Eltern zu kommunizieren, die politische Bedeutung der umstrittenen Frage „impfen-oder-nicht-impfen“ einzuschätzen, das Risiko spezifischer Situationen einzuschätzen usw. Auch wenn ein Arzt, mit solchen Problemen konfrontiert, immer eine „selbstständige“ Entscheidung treffen wird, bemisst sich die gesellschaftliche Qualität dieser Entscheidung, ob er nun impft oder nicht daran, ob sie bezogen auf ein Wissensfeld getroffen wird, das dem entscheidenden Arzt-Subjekt diskursiv vorausgeht. Diese Fähigkeit des sich-Bewegens in Wissensfeldern lässt sich als diskursive Kompetenz begreifen, in Lehr-Lern-Arrangements wäre diskursive Kompetenz die Fähigkeit eines Akteurs, eine spezifische Wissensplattform zu realisieren.

Die diskursive Kompetenz lässt sich einmal anhand der Differenz wissend vs. unwissend ausdifferenzieren. Sie unterscheidet sich nicht nur darin, mit welchen Wissenshorizonten sie den Text verknüpfen können, denn wie Angermüller im Rahmen einer diskursanalytischen Texttheorie zeigt, hat das Maß diskursiver Kompetenz auch Folgen für die verschiedenen Weisen des Umgangs mit dem Text. Während nämlich Rezipienten mit einer entwickelten diskursiven Kompetenz die ihnen diskursiv zur Verfügung stehenden Kontexte zur Interpretation hinzuziehen können, werden Rezipienten „mit niedriger diskursiver Kompetenz“ sich eher auf die „unmittelbaren Äußerungskontexte beschränken, die sie nach im Text fehlenden Informationen abscanen“ (Angermüller 2007: 243). Die Bedeutung diskursiver Kompetenz erschöpft sich also nicht nur darin, dass sie verschiedene Lesarten produziert, sie produziert auch verschiedene Umgangsweisen mit dem Text, verschiedene Suchstrategien etc. Rezipient/-innen mit höherer diskursiver Kompetenz haben jedoch nicht nur Vorteile, sie laufen Gefahr, nicht mehr die Lücken des Textes mit dem eigenen Wissen zu füllen, sondern die Lücken der eigenen diskursiven Kompetenz mit ausgewählten Elementen des Textes. Ihre Lesart ist unter Umständen vielmehr eine Lesart des eigenen Wissens als die eines Lerngegenstandes.¹¹ Die diskursive Kompetenz nach wissend vs. unwissend zu klassifizieren, wäre aber unterkomplex, denn gesellschaftliches Wissen differenziert sich zugleich in Handlungsfelder aus. Jedes dieser Handlungsfelder impliziert Wissensfelder und damit spezifische diskursive Kompetenzen. In einem Lehr-Lern-Arrangement, in dem Ärzt/-innen, Pädagog/-innen und Jurist/-innen gemeinsam lernen, werden die Lernenden nicht nur individuelle Lesarten vorlegen, sondern auch kollektive, die

11 Der radikale Konstruktivismus würde an dieser Stelle vielleicht einwenden, dass Lernende immer und ausschließlich eine Lesart ihres eigenen Wissens anfertigen, da sie ja strukturterminiert und selbstreferenziell operieren. Aber gerade diese radikalisierte und damit pauschalisierte Sicht, die erkenntnistheoretisch durchaus reizvoll ist, verhindert, Interaktionen von Lernenden mit Lerngegenständen genau zu beobachten. Vielleicht ist der radikale Konstruktivismus ja nicht die einzige mögliche List, zwischen der Skylla des Solipsismus und der Charybdis des Repräsentationismus hindurchzusegeln.

sich auf die jeweilige diskursive Perspektive des Wissensfeldes beziehen, in das sie sozialisiert sind.

Das letzte Beispiel weist zugleich über den Aspekt der diskursiven Kompetenz hinaus, denn ein bestimmter Arzt wird in diesem didaktischen Arrangement zwar eine ärztlich-medizinische Diskurs-Perspektive einbringen, aber seine Lesarten werden darin nicht aufgehen. Der Eigensinn der Lernenden ist von der individuellen Lernbiografie beeinflusst, er ist geprägt von der Serie von Akten des Lesens und Lernens, die ein Individuum im Laufe seines Lebens vollzogen hat mit den angehäuften und wieder verlorenen Elementen, mit den Zufällen und Umwegen, mit ihren allgemeinen und eigensinnigen Verknüpfungen, mit dem was sich als „Erfahrung“ verdichtet hat und reflexiv geworden ist ebenso wie mit dem, was ins Dunkel zurück gesunken ist. Eine Lernbiografie ist keine einfache Akkumulation alles bis dahin Gelernten, auch sie hat eine rhizomatische Struktur. Die berufliche und außerberufliche Sozialisation in bestimmte Wissensfelder ist nur ein Aspekt dieser individuellen Lerngeschichte.

Der Eigensinn ist aber weit davon entfernt, in all diesen Komponenten aufzugehen, die – auch wenn sie prozedurale Aspekte umfassen – weitgehend kognitiv sind. Er umfasst zugleich Emotionen, Werthaltungen, politische Positionierungen. Aber die Eigensinnigkeit einer Lesart ist nicht nur von der biografischen Situierung einer Person in all ihrer Komplexität bestimmt, sondern auch von dem Interesse der Lernenden in einem Arrangement, von der Situativität der Lehr-Lern-Situation, der aktuellen Gestimmtheit und nicht zuletzt dem Zufall. Der Eigensinn kann sich als Widerstand äußern, er kann quer liegen, er kann unkontrolliert wuchern.

Festzuhalten bleibt, dass es beim Realisieren einer Lesart keinen Nullpunkt gibt, an dem ein Text auf einen Lerner trifft, der nichts als eine leere Fläche bildet, die den Text in sich aufsaugt. Die Lesart ist ein Produkt der rhizomatischen Struktur der Lernbiografie und des jeweiligen Textes, die ihre Bedingungen bilden. Der Eigensinn der Lernenden ist auf eine uneinholbare Rhizomatik bezogen, die das kursorische didaktische Arrangement durch einen hohen Grad an Kontrolle vielleicht ausblenden kann, aber nicht in der Lage ist, zu verhindern, dass die konkreten Lehr-Lernprozesse vielleicht mehr vom Eigensinn bestimmt werden als vom didaktischen Design. Es kann passieren, dass das reale Lernen an den didaktischen Arrangements vorbeigeht. Aber zugleich haben die eigensinnigen Lesarten eine unausweichliche Dignität, denn für die Lernenden sind sie die Realität des didaktischen Designs. Lehr-Lernarrangements, die den Anspruch haben, Selbstlernprozesse ins Zentrum zu stellen, kommen nicht umhin, diese Lesarten einzu beziehen. Die Frage, die sich daraus ergibt ist, wie die eigensinnigen Lesarten in einem individualisierten Arrangement zur Geltung gebracht werden können und ob und wie sie zu denjenigen Lesarten in Beziehung gesetzt werden können, die in den Wissensfeldern vorstrukturiert und normiert sind.

Im didaktischen Konzept des selbstsorgenden Lernens soll Raum für den Eigensinn geschaffen werden, indem den Lernenden Gelegenheit gegeben wird, ihre Lesarten anzufertigen und zu artikulieren. „In Lernprozessen müssen wir diesen Eigensinn möglich machen, indem wir es zunächst einmal Lernenden ermöglichen, der Logik von Lesarten und damit ihren transkontextuellen Qualitäten zu folgen. Dies deshalb, weil Lesarten ja die strukturierende Leistung von Lernenden darstellen“ (Forneck 2006: 48). Würde der Eigensinn aber bei sich bleiben, wäre ihm das verwehrt, was kulturelle Vision der „Aufklärung“ ebenso ist, wie gesellschaftliche Anforderung im Postfordismus: Entwicklung.

Relationieren von Lesarten

Während eine poststrukturalistische Lerntheorie Lernen im allgemeinen als semiotischen Akt des Bildens von Lesarten begreift, ist selbstsorgendes Lernen eine bestimmte Qualität von Lernprozessen, wenn nämlich gesellschaftlich normierte Lesarten und eigensinnig individuelle Lesarten relationiert werden und zwar so, dass eine reflexive Subjektivierung zu dieser Differenz entstehen kann. Dieser Zusammenhang soll im Folgenden entwickelt werden.

Didaktische Arrangements des selbstsorgenden Lernens schließen die gesellschaftliche Strukturierung von Wissen in Wissensfeldern und Wissensplattformen nicht aus, sondern nehmen sie zum Ausgangspunkt zur Konstruktion von Lerngegenständen. Vom poststrukturalistischen analytischen Standpunkt erscheint eine Vorstellung didaktischen Handelns illusionär, die sich gesellschaftlicher Strukturierung und Machtrelationen entziehen zu können glaubt. Didaktisches Handeln kommt daher nicht umhin, als Lerngegenstand ein Modell des Wissensfeldes zu strukturieren „und somit zu einem Moment der Machtpraktiken zu werden. Jeder Kurs bzw. jede Selbstlernarchitektur wird zu einem Moment jener gesellschaftlichen Praktiken der Wissensproduktion, -rekonstruktion, -transformation und -reproduktion“ (Forneck 2006: 71). Auch Selbstlernarchitekturen müssen es den Lernenden möglich machen, Wissensplattformen zu realisieren, da sie sonst zur Marginalie gesellschaftlich organisierter Lernprozesse werden (ebd.: 73).

Lerngegenstände können nun eher wissensorientiert sein – beispielsweise „Deutsche Geschichte vom Kaiserreich bis zum Nationalsozialismus“ oder handlungsorientiert – beispielsweise „Bürokompetenzen für den Wiedereinstieg in den Beruf als Sekretärin“. Schon wenn man Gegenstände so formuliert, sind sie spezifische konstruierte Gegenstände, denn es gibt die „Deutsche Geschichte“ nicht außerhalb von Praktiken, in denen sie erforscht, zu Legitimations- oder Abgrenzungszwecken erzählt, zur Unterhaltung vorgebracht oder eben – gelernt wird. Es gibt keinen Gegenstand „an-sich“, der in einem Lerngegenstand repräsentiert sein könnte. Ein Lerngegenstand konstituiert sich also entweder durch Lernende, die etwas Lernen wollen oder zu müssen glauben und sich

ein Buch suchen, einer Bildungsveranstaltung aussetzen bzw. im Netz surfen oder durch Lehrende, die auf einen tatsächlichen, unterstellten oder erhofften Bedarf hin ein Thema als Lerngegenstand und Lehr-Lernarrangement aufbereiten.

In Selbstlernarchitekturen sind das Lernmaterial und die Lernaktivitäten nun so konstruiert, dass in ihnen bestimmte Lesarten realisiert werden können (!), von denen die Lehrenden unterstellen, dass es sich um gesellschaftlich relevante Lesarten handelt, um „Treffpunkte“, auf die hin Lernaktivitäten konstruiert sind. Diese didaktisch vorbereiteten und vorgesehenen Themen nennt Forneck generative Themen (Forneck 2006: 34ff.), sie sind das Resultat von Lesarten, die auf kulturelle Gemeinsamkeiten oder auf den normierten Horizont eines Wissensfeldes verweisen.

Bei der weiteren Konstruktion des Lerngegenstandes stellt sich nun die Frage, wie eigensinnige Lesarten und normierte Lesarten aufeinander bezogen werden können. Eine denkbare Variante ist, möglichst viele Lesarten explizit in das Material einzuarbeiten. Dies wird in vielen Hypermedia-Arrangements angestrebt, in denen Lernende beliebig durch ein rekonstruiertes Wissensfeld „browsen“ und ein eigenes Wissen konstruieren können. Diese „Lösung“ versucht, der Vorgabe der „einen Lesart“ des Modell-Lesers zu entgehen, indem sie möglichst viele Wege vorsieht, die alle gegangen werden können. Aber so viele Varianten man in eine Architektur auch einbauen mag, man entgeht der Einsicht nicht, dass eigensinnige Lesarten immer anders sind als die pädagogisch vorgesehenen und strukturierten. Eine andere Möglichkeit wäre, von vornherein gezielt kritische, gegensätzliche Lesarten anzulegen. Aber man entgeht der Machtwirkung pädagogischen Handelns auch dann nicht, da dies nur die Achsen der Machtwirkung umkehrt. Forneck stellt fest: „Systematisch aber können wir festhalten, dass wir entgegen der traditionellen Logik eines bildungstheoretischen Denkens nicht darauf zielen, das Andere von Macht-Wissens-Komplexen zu realisieren, sondern anzuerkennen, dass wir in der weiterbildungspädagogischen Tätigkeit Anteil an diesen haben. Dem entgehen wir bei der Konstruktion von Selbstlernarchitekturen auch dann nicht, wenn wir noch eine andere Lesart in die Architektur einbauen würden“ (Forneck 2006: 80).

In Selbstlernarchitekturen wird daher nicht versucht, eigensinnige Lesarten in einem didaktischen Kalkül zu antizipieren und einzubauen, vielmehr wird ein begrenzter Horizont möglicher Lernwege als verzweigte Ketten von Lernaktivitäten entworfen. Diese Aktivitäten sind aber so konstruiert, dass eigensinnige Lesarten provoziert werden. Dies wird durch zwei Strategien erreicht: Zum einen sind die Aufgabenstellungen in den Lernaktivitäten wie der Name schon sagt aktivitätsindizierend und zum anderen komplex. Dass sie aktivitätsindizierend sind hat zur Folge, dass sie eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lernmaterial erfordern, auf das sie sich beziehen. Sie erfordern von den Lernenden, das Material auf eine Weise zu bearbeiten, bei der sie gar nicht anders

können, als ihren Eigensinn, ihr Wissen, ihr Verständnis einzubringen. Dass sie komplex sind hat zur Folge, dass Lernen nicht Auswendiglernen eines Wissens oder Nachahmen eines Könnens ist, sondern ein Abarbeiten von Komplexität, die immer eine eigensinnige Strukturierung eines Gegenstandes ist. Indem Lernende in einer Lernaktivität eine Lesart realisieren, reduzieren sie Komplexität, da sie eine Strukturierungsleistung erbringen, die ihre eigene ist.

Der didaktische Ort, an dem differente eigensinnige und didaktisch vorab entwickelte Lesarten relationiert werden können, ist die Lernberatung. In Selbstlernarchitekturen beschränkt sich diese nicht, wie in anderen Konzepten auf die Beratung der formalen Anteile, auf das Subjekt und seine Selbstbezüglichkeit, sondern auch auf die inhaltlichen Lernprozesse (vgl. Forneck 2005: 33f.; Kossack 2006: 51ff.), zudem ist sie nicht vom materialen Verlauf des Lernens abgekoppelt, sondern im Anschluss an bestimmte Lernaktivitäten didaktisch vorgesehen, wodurch sich eine Entwicklungslogik von Lernberatungen ergibt. Die Lernberatung hat die Funktion, die Differenz von Lesarten sichtbar und thematisierbar zu machen. Lernen heißt dann Abarbeiten der inhaltlichen Strukturierungen anhand dieser Differenz. „Hier, in dieser Differenz liegt das Territorium des Eigensinns des Lernens, das keine Halbbildung ist und nicht jenseits von Macht denkbar, aber auch nicht von ihr völlig determiniert ist. Es ist ein Feld sich immer wieder neu konfigurierender Strukturen“ (Forneck 2006: 86). Damit entzieht sich selbstsorgendes Lernen der Vorstellung einer subjektbezogenen Aneignung von Inhalten, die davon ausgeht, dass gesellschaftlich strukturierte Themen und Normen in einer „eigen“ gewordenen Form im Subjekt residieren. Die eigenen Lesarten werden nie zu „Übersetzungen“ gesellschaftlichen Wissens werden, denn die Relationierung in der Lernberatung regt die Lernenden nicht dazu an, eine andere, eine in der Architektur vorgesehene Lesart einfach zu übernehmen, indem die eigene als „falsch“ erkannt wird, sondern auf die Bedingungen und Perspektiven der Lesarten zu reflektieren. Die Lernenden erhalten damit Gelegenheit, ihre eigenen Lesarten weiter zu entwickeln, indem diese als Lesarten reflexiv werden und sie sich in der Reflexion an dem Lerngegenstand abarbeiten, den sie lernend in sich konstituiert haben.¹²

Insofern kann der Lernprozess als eine Kette von Lesarten begriffen werden, die im Entwicklungsprozess in der Lernberatung relationiert und reflexiv verfügbar werden und auf diese Weise eine „Fluchtlinie“ bilden, die in der Selbstlernarchitektur niemals vorgesehen werden kann, die aber gleichwohl in der Architektur ansetzt und durch die dichte Vorstrukturierung, das Modell der gesellschaftlich konstituierten Wissensfelder und Wissensplattformen möglich wird. „Dieser Sachverhalt bezeichnet nicht die Entdeckung einer Freiheit jenseits der gesellschaftlichen Normierung, sondern einer in

12 Wie der Prozess der Relationierung von Lesarten sich in der Lernberatung konkretisiert, wird an dem empirischen Material und der Analyse der Lernberatungen im Beitrag von Maier (i.d.Bd.) sichtbar.

und mit dieser. Lernende erreichen eine Autonomie, die nicht abseits, sondern mit der Bearbeitung gesellschaftlich normierten Wissens erreicht wird. Sowohl die gesellschaftliche Normierung in Form einer kulturell geteilten Wissensstruktur (Wissensplattform) als auch die rhizomatische Struktur werden stärker“ (Forneck 2006: 86). Aus dieser doppelten Bewegung ergibt sich ein Begriff von Strukturtiefe, der mit der „Tiefenstruktur“ des wissenschaftlichen Strukturalismus nichts mehr zu tun hat, da Strukturtiefe nun die Intensität und Reflexivität des Lernens als eine besondere Qualität meint, in der sich mit der parallelen Steigerung von Determination und Freiheit zugleich ihre Differenz erhöht (ebd.: 87).

Indem die Lernenden von Lernaktivität zu Lernaktivität fortschreiten, begegnen sie einem normierten Wissensfeld, das so angelegt sein sollte, „dass die Subjekte dessen Struktur erkennen und gegebenenfalls sich ihr entziehen können“ (Kossack 2006: 51ff.). Indem aber das normierte Wissensfeld zu einem Moment der apersonalen Lernarchitektur wird, können die Professionellen in der Lernberatung ihre Rolle als Mittler zwischen dem Eigensinn und der Normativität direkter einnehmen.¹³

Es ist folglich nicht das Ziel der Relationierung von Lesarten, die gesellschaftliche Normierung durchzusetzen, sondern die Differenz eigensinniger Lesarten und gesellschaftlicher Normierungen sichtbar zu machen, sodass sie reflexiv werden kann. Eine reflexiv gewordene Differenz gerät als solche erst in die Verfügbarkeit der Individuen, die nun eine Möglichkeit haben, sich zu dieser Differenz zu positionieren. Diese verfügbare Positionierung aufgrund einer reflexiv gewordenen Differenz ist die Form der Subjektivierung, die im selbstsorgenden Lernen intendiert ist. Sie folgt in gewisser Hinsicht den gesellschaftlichen Anforderungen, zum „Unternehmer der eigenen Lesarten“ zu werden, zugleich geht sie aber mit dem Moment der Reflexivität darüber hinaus und lässt auch andere Möglichkeiten zu.

3.3 Individualisierung der Lernens

Herausforderungen selbstgesteuerten Lernens

Nach der materialen Seite des Selbstlernprozesses soll nun die formale Seite, die des Selbstlernens als Selbstlernen diskutiert werden. Dazu gilt es zunächst vom didaktischen Konzept der Selbstlernarchitekturen noch einmal einen Schritt zurück zu gehen und die Konsequenzen zu betrachten, in die Lernende mit dem selbstgesteuerten Lernen gesetzt werden. Nach einer ge-

13 Diese schreibt ihnen die Professionstheorie zu: In doppelter Anwaltschaft haben sie demgemäß nämlich nicht nur die gesellschaftliche Struktur gegenüber dem Individuum zu vertreten, sondern auch das Individuum gegenüber der gesellschaftlichen Struktur (Forneck 2006a).

läufigen Definition von Weinert besteht selbstgesteuertes Lernen nämlich darin, dass der Lernende „die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (Weinert 1982: 102). Es lassen sich vier Strategien unterscheiden, die in selbstgesteuerten Lehr-Lern-Arrangements Lernprozesse individualisieren und jede dieser Strategien impliziert eine Reihe von Herausforderungen an die Lernenden.

Die erste Strategie ist, dass sich die möglichen und potenziell gangbaren *Lernwege* ausdifferenzieren. Diese Strategie wird vor allem in hypertextuellen Lernumgebungen verwandt, in denen eine große Anzahl von Links eine sehr freie Bewegung in den Lernmaterialien ermöglichen. Ähnlich sind Arrangements selbstgesteuerten Lernens mit Materialpools organisiert, es gibt dann meist Aufgaben, die anhand von Pools von Dokumenten zu bearbeiten sind. Ihre Wege im Material bestimmen die Lernenden selbst und diese Wege sind daher stark individualisiert. Aber dabei ergeben sich eine ganze Reihe von Herausforderungen an die Lernenden: (a) Angemessene Entscheidungen für den einen oder anderen Lernweg zu treffen, ist voraussetzungsvoll. Ohne eine wie immer geartete Entscheidungsgrundlage bleiben die einzuschlagenden Wege beliebig. Zwar kann es für manche Kontexte gangbar sein, sich nach Lust oder Unlust zu entscheiden, aber um sich einem unstrukturierten Ganzen zu nähern, um mit dem Gehen eines Weges zu beginnen, dem man keinen Sinn beimisst, ist eine hohe Motivation nötig, die aber in vielen Fällen und bei bestimmten Zielgruppen nicht gegeben ist. Dies gilt umso mehr, je unstrukturierter ein aufbereiteter Lerngegenstand ist. (b) Eine mögliche Basis für inhaltlich begründete Lernwegentscheidungen ist diskursive Kompetenz in dem Wissensfeld, zu dem der Lerngegenstand gehört. Aber Lehr-Lern-Arrangements zielen ja in den meisten Fällen erst auf den Aufbau diskursiver Kompetenz in einem Wissensfeld und können sie daher kaum voraussetzen. Je weniger aber eine spezifische diskursive Kompetenz vorauszusetzen ist, umso höher ist die Anforderung an allgemeine Selbstlernkompetenzen wie Selektionskompetenz, Strukturierungsfähigkeit, Lernplanungskompetenzen, Frustrationstoleranz etc. (c) Auch wenn man grundsätzlich der Aussage zustimmen kann, dass es wichtig sei, Umwege im Lernen auch didaktisch zu akzeptieren, da gewissermaßen auch „der Weg als Ziel“ begriffen werden kann, stellt sich dennoch die Frage, wo die Grenze von Umweg und Abweg ist. Wo ist der Punkt, an dem die Lust zu gehen so unterbrochen wird, dass das Gehen von Lernwegen stoppt? (d) Was ist, wenn ein Ergebnis zu einem bestimmten Zeitpunkt erwartet wird. Wie viele Umwege kann man sich angesichts eines begrenzten Zeithorizonts leisten? Die Aufgabe, die knappe Lernzeit mit der immer zu großen Fülle des Gegenstands abzuwägen und eine ökonomische Bearbeitungsform zu wählen, leistete in „traditionellen“ Lernkulturen eine didaktische (Re-)Konstruktion und ein kursorisches Arrangement. Im selbstgesteuerten Lernen geht sie als Aufgabe an die Lernenden über.

Dies leitet direkt zur zweiten Strategie der Individualisierung, das *Zeitmanagement an die Lernenden* zu übergeben. Es gibt sie auch im Präsenzzun-terricht in bestimmten Arrangements, auch jede Form von „Hausaufgabe“ kann als partielle Übergabe des Zeitmanagements an die Lernenden betrach-tet werden, radikal wird sie im E-Learning zum Einsatz gebracht. Sie gilt ge-rade als eine der Stärken selbstgesteuerten Lernens: Ein Papier der KMK sagt, es sei „im Zusammenhang der technologischen Entwicklung im Multi-media-Bereich möglich, Lernprozesse stärker selbst zu steuern und unabhän-gig von Ort und Zeit zu verwirklichen“ (KMK 2000: 1). Auch die Übergabe des Zeitmanagement birgt eine Reihe von Herausforderungen an die Lernen-den: (a) Kursorische Lehr-Lern-Arrangements finden an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit statt, was die Lernenden keineswegs nur einengt, sondern auch eine hohe Entlastungsfunktion hat, da Lernort und Lernzeiten als geschützte Räume konstituiert werden. Wenn immer und überall gelernt werden kann, entstrukturieren sich Lernzeit, Arbeitszeit, Fa-milienzeit etc. Die Entscheidungen dafür, ob man nun lernt, arbeitet, sich er-holt, die Wohnung putzt oder nach dem Kind sieht, haben die Lernenden permanent immer wieder aufs Neue zu treffen. Die Aufgabe, Lernorte und Lernzeiten zu schaffen und von den übrigen möglichen Tätigkeiten ihres Le-bens zu differenzieren, müssen sie selbst übernehmen. (b) Wenn die Lernen-den geringere Selbstlernkompetenzen mitbringen, so dass ihnen diese Aufga-be zu einer großen Herausforderung wird, kann es passieren, dass manche Lernende sich mehr mit den Produktionsbedingungen des Lernens beschäfti-gen als mit dem Lernen selbst. Das Zeitmanagement geht als ökonomisch zu erbringende Leistung auf die Lernenden über.

Die dritte Strategie ist die *Vervielfältigen von Lesarten*. So fordert etwa der radikale Konstruktivismus, alle Lesarten der Lernenden als „richtige“ oder „gültige“ Lesarten zu akzeptieren. Wenn alle Lernenden individuelle Konstruktionen haben und alle Konstruktionen denselben Wahrheitswert be-kommen, unterscheiden sie sich lediglich darin, wie viabel, wie gangbar sie sind. Geht nun die Entscheidung, welche der möglichen Lesarten sie wählen sollen auf die Lernenden über, ergibt sich für diese wiederum eine Reihe von Herausforderungen: (a) Es gibt Kontexte, die nicht standardisiert sind. Hier geht es um die Subjekte und ihren Eigensinn. Aber wenn jeder und jede zu dem Ergebnis kommt, zu dem er/sie kommt und alle Ergebnisse gleich gültig sind, was ist dann Lernen? Wo gibt es Herausforderungen oder Anschlüsse an das Denken anderer? Wo gibt es die Möglichkeit, neue Wege zu gehen, sich mit dem Unbekannten zu konfrontieren? Wo ist die Grenze zwischen der berechtigten Orientierung am Eigensinn und dem Punkt, an dem der Ei-gensinn zum Gefängnis wird? (b) Es gibt Kontexte, die standardisiert sind. Was ist, wenn das Lernergebnis nicht den gesellschaftlichen Erwartungen entspricht? Sollen Lernende ihre eigenen Entscheidungen treffen, ihre eige-nen Wege gehen, ihre eigenen Lesarten produzieren, bis sie etwa bei der

IHK-Prüfung durchfallen? (c) Auch für die Wahl der Lesarten braucht es spezifische Selbstlernkompetenzen, um einzuschätzen, wie viel Deutungsfreiheit oder Handlungsfreiheit in einem bestimmten Kontext wählbar sind. In gewisser Hinsicht kann auch die Entscheidung für die eine oder andere Lesart als eine ökonomische Entscheidung betrachtet werden, da sie einer Güterabwägung zwischen Individualität und Anpassung gleichkommt.

Die vierte Strategie ist, die *Wahl der Methode* den Lernenden zu überantworten. Jedes Lernen hat eine methodische Seite, die in inhaltsbezogenen Lernstrategien, in Techniken der Bearbeitung von Texten oder der Strukturierung von Materialien besteht. Wenn die Wahl der Methoden nicht mehr von den Lehrenden getroffen wird, sondern von den Lernenden, gehen davon weitere Herausforderungen aus: (a) Die Bearbeitung von Lerngegenständen erfordert ein Repertoire an Handlungsweisen. Die erste Herausforderung besteht nicht darin, die richtige Handlungsweise gegenüber dem Inhalt zu wählen, sondern überhaupt erst über ein Repertoire zu verfügen. (b) Meist werden Methoden im Kontext der Bearbeitung bestimmter Gegenstände erworben. Eine weitere Herausforderung besteht darin, sie vom Erwerbskontext abzulösen und auf andere Lerngegenstände zu beziehen. (c) Nicht jede Methode eignet sich zur Bearbeitung jedes Gegenstandes, eine weitere Herausforderung ist, geeignete Methoden auszuwählen. (b) Schließlich ist auch mit der methodischen Seite eine bestimmte Form der Ökonomie verbunden, die auch, aber nicht nur den Aspekt der knappen Zeit umfasst, denn die Herstellung einer Passung einer Methode und eines Gegenstandes, die in kursorischen Arrangements in der Verantwortung der Lehrenden liegt, beinhaltet die Idee eines möglichst hohen inhaltlichen Ertrags für die Lernenden.

Die Herausforderungen, die selbstgesteuertes Lernen an Lernende stellt, zeigen, dass diese Selbstlernkompetenzen in hohem Maß voraussetzen. Sie lassen sich in vier Fähigkeiten bündeln: (1) Die Fähigkeit, Entscheidungen für Lernwege zu treffen, auch bei unzureichenden Informationen über die Gangbarkeit und Sinnhaftigkeit des einen oder anderen Weges. (2) Die Fähigkeit, Zeiten und Orte des eigenen Lernens zu organisieren, sich Freiräume zu schaffen, sich zu konzentrieren, bei der Sache bleiben etc. (3) Die Fähigkeit, Lesarten zu bilden und diese mit anderen Lesarten in Bezug zu setzen und relationieren zu können und erkennen zu können, inwiefern sie eigensinnig sind, konflikthaft sind, den Erwartungen entsprechen etc. (4) Die Fähigkeit, über ein Repertoire an Methoden zu verfügen, diese kontextualisieren und dekontextualisieren zu können und auf geeignete Weise auszuwählen.

Mit diesen Herausforderungen zeigt sich aber noch ein weiteres. Die kursorischen Lehr-Lern-Arrangements haben den Lernenden eine Reihe von Entscheidungen abgenommen, die als ökonomische Entscheidungen begriffen werden können, da sich auch Lernen nicht der Rahmenbedingung entziehen kann, dass gemessen an den erwarteten Lernergebnissen die in den Lernprozess einzubringenden Ressourcen knapp sind. Die kursorischen Lernar-

rangements im Rahmen einer traditionellen Lernkultur haben eine spezifische Ökonomie des Pädagogischen entfaltet, die den Lernenden diese Entscheidungen abgenommen und professionell gestaltet hat. Mit dem selbstgesteuerten Lernen geht die Leistung, eine Ökonomie des Pädagogischen herzustellen, an die Lernenden über.

Selbstlernkompetenzen und Kapitalisierung des Selbst

Die Selbstlernkompetenzen in den genannten vier Dimensionen haben als gemeinsamen Kern einen gesteigerten Selbstbezug der Lernenden. Sie entsprechen damit als Anforderungshorizont einer Zumutung, der die Individuen in ihren beruflichen Kontexten ebenso wie im Alltag ausgesetzt sind (vgl. Kap 2.4). Der Selbstbezug, den selbstgesteuertes Lernen voraussetzt, wird damit zu einem Kapital, das auch für den Erfolg in dergestalt organisierten Lernprozessen verantwortlich ist, er ist die spezifische „Autonomie“, die selbstgesteuertes Lernen voraussetzt.

Aber die These, dass Autonomie dem lernenden Subjekt vorausgesetzt sei, ist problematisch. Schon früh bemerkte Susanne Kraft kritisch, dass damit ein idealisiertes Bild vom Lernenden entworfen werde, gemäß dem dieser die Initiative ergreife, um Lernbedürfnisse/-defizite zu bewältigen, sich Lernziele setze und Pläne mache, mit Hindernissen und Problemen umgehe etc. (Kraft 1999: 835). Dem Subjekt werden damit weit reichende Kompetenzen zugeschrieben, „seine Autonomie zu gebrauchen“, wobei Kompetenzen und Performanzen, also das grundsätzliche Können und seine Realisierung im Gebrauch, ins eins fallen: Man ist davon überzeugt, dass das Subjekt, das seine Freiheit grundsätzlich zu gebrauchen vermag, dies auch tatsächlich tun wird, wenn man es nur nicht daran hindert. Allerdings zeigt sich empirisch, dass Selbstlernkompetenzen ungleich verteilt sind. In einer umfassenden Studie in der deutschen Erwerbsbevölkerung kommen Martin Baethge und Volker Baethge-Kinsky zu dem Ergebnis, dass „wir unter den Erwerbspersonen in Deutschland nur bei gut einem Viertel (26%) eine hohe Lernkompetenz finden, während immerhin 27% eine niedrige Lernkompetenz aufweisen“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2004: 57). Wird in einer solchen Situation eine didaktische Leitvorstellung propagiert, die Selbstlernkompetenzen schlicht voraussetzt, verstärke sich diese Differenz, wie Wittpoth im Anschluss an den Habitusbegriff Bourdieus argumentiert (Wittpoth 2005: 34). Lernende, die nicht über die Voraussetzungen für die Selbststeuerung ihres Lernens verfügen, werden im Lernprozess weniger erfolgreich sein und damit in diese vorgängige Benachteiligung, mithin ihre habituellen Grenzen eingeschlossen und gleichzeitig vom Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen ausgeschlossen. Wittpoth schreibt: „Mit den gängigen Empfehlungen werden also vor allem diejenigen, die von formalisierten Lernkontexten ausgeschlossen sind, in informelle eingeschlossen, ohne über basale Voraussetzungen zu verfügen,

sich in diesen mit Erfolg zu bewegen. Sie werden nun vollends den Kräften überlassen, nach denen sie sich in verschiedenen Feldern ausrichten. Die [...] Unterstellung von Autonomie schließt die Subjekte also in den Bedingungen ein, die sie in ihrer Autonomie begrenzen.“ (ebd.) Selbstgesteuertes Lernen steht damit in Gefahr, die Freiheit, in die es die Lernenden setzen will mit der Exklusion derer zu erkaufen, denen die Fähigkeiten, ihre Freiheit zu gebrauchen biografisch vorenthalten worden sind.

Dass das Selbst und der Selbstbezug in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen tendenziell zu einem Kapital werden, das Subjekte in ihrem Lebenslauf einzusetzen haben, lässt sich als gesellschaftliche Strukturierung begreifen, die den Lernenden und den Lehrenden vorausgesetzt ist. Die gesellschaftliche Formerwartung tritt ebenso als Zumutung an die Subjekte heran wie die Normativität der Wissensfelder. Ebenso wie für diese gilt, dass Selbstlernarchitekturen den Anspruch haben, die gesellschaftliche Anforderung nicht einfach zu spiegeln, sondern reflexiv verfügbar und bearbeitbar zu machen und darüber hinaus die Ungleichverteilung von Selbstlernkompetenzen einzubeziehen, und ihren Erwerb möglich zu machen.

Umkehrung der Steuerungsachsen

Die meisten didaktische Konzepte selbstgesteuerten Lernens sind sich der Voraussetzungshaftigkeit von Selbstlernprozessen und der Notwendigkeit, Selbstlernkompetenzen für diese aufzubauen gewahr, aber sie begreifen Selbst- und Fremdsteuerung als eine Art Skala, über die didaktische Settings nach mehr oder weniger Selbststeuerung eingeteilt werden können. So fragt Stephan Dietrich: „Welcher Grad an Selbststeuerung ist angemessen“ (Dietrich 2001: 23) und schlägt vor, in institutionellen Kontexten ein Setting zu wählen, das einen hohen Grad an Selbststeuerung zulässt und zugleich zumutet, um einen Kontext zu schaffen, in dem Selbstlernkompetenzen in Begleitung eingeübt werden können. Heinz Klippert hingegen macht einen gegenläufigen Vorschlag: Angesichts der Voraussetzungshaftigkeit von Lehr-Lern-Arrangements mit hohem Grad des Selbstlernens müssen diese nach und nach kleinschrittig eingeführt werden, um Selbstlernkompetenzen aufzubauen und weder Lehrende noch Lernende zu überfordern (Klippert 2007: 41).

Die Vorstellung einer Skala mit Graden an Selbststeuerung, die auf der Opposition von Fremd- und Selbststeuerung beruht, verbirgt, dass didaktisches Handeln ein steuerndes Handeln bleibt. Allerdings hat sich das „Objekt“ der Steuerung verschoben. Der/die Lernende wird nicht mehr direkt „gesteuert“, indem ihm/ihr konkrete Lernhandlungen vorgegeben werden, vielmehr wird das Selbstlernen freigesetzt, um dann dieses Selbstlernen durch Anregungen, Perturbationen, Beratungen, Hinweise o. ä. zu steuern. Das Objekt der Steuerung ist nicht mehr das Lernhandeln, sondern die Selbststeuerung des Lernhandelns (Forneck 2001: 243). Selbstgesteuertes

Lernen in institutionellen Kontexten wird somit zu einer Kunst der „Führung der Führungen“.¹⁴ Dieser Zusammenhang wird in Selbstlernarchitekturen explizit, indem Selbstlernprozesse durch eine Reihe von Prozesssteuerungselemente wie Inszenierung, Lernaktivitäten und Lernwegsempfehlungen erst möglich gemacht und provoziert werden (vgl. „Kontexte“ i.d.Bd.).

Wenn es zu der Leistung von individualisierten Lehr-Lern-Arrangements gehören soll, Selbstlernkompetenzen zu fördern, anstatt sie vorauszusetzen, dann sollten sie so konstruiert sein, dass grundlegende Praktiken einer neuen Lehr-Lern-Kultur im Arrangement erfahren und etabliert werden können. In Selbstlernarchitekturen haben Lernpraktiken als Handlungsweisen des Lernens diese Funktion. Während zur cursorischen Lernkultur Praktiken wie das Mitschreiben und Wiederholen, die Zettelkästen zum Lernen auf Prüfungen, das Anstreichen von wichtigen Stellen in Texten etc. gehören, zählen zu einer individualisierten Lernkultur Lernpraktiken, die das Gelernte nicht einfach wiedergeben, sondern solche, die es neu strukturieren, zum eigenen Denken oder zu Alltagssituationen in Bezug bringen, cognitive Maps, komplexe Bearbeitungsaufgaben etc. Solche Lernpraktiken haben auch eine wichtige Funktion darin, eigene Lesarten anzuregen und Lerngegenstände für die Lernenden erfassbar und strukturierbar zu machen. In Selbstlernarchitekturen sind Lernpraktiken mit Lernwegsempfehlungen in Lernaktivitäten konstituiert, sodass Lernenden eine Bearbeitungsweise nahe gelegt wird. Diese Bearbeitungsweise ist aber nicht inhaltsunspezifisch, da Lernpraktiken zu meist den Wissensfeldern, die in einer Selbstlernarchitektur erarbeitbar werden, nicht äußerlich sind. Sie implizieren in vielen Fällen Handlungen, die einer *community of practice* angehören, die gesellschaftliche Trägerin der Wissensfelder ist, die Verfügbarkeit über diese Handlungen entscheidet über die Möglichkeiten der Teilhabe an einer *community* (Lave/Wenger 1991). So sind die Lernpraktiken im Strang Bildnerisch-Technisches-Gestalten (BTG) der Selbstlernarchitektur *@rs* nicht allgemeine Lerntechniken, sondern spezifische Handlungsweisen der Er- und Bearbeitung von Inhalten, die auf das gesamte Feld der Kunst bezogen sind.

Darüber hinaus sollten in einer individualisierten Lernkultur Selbstpraktiken etabliert werden, mit denen das Subjekt sein eigenes Lernen beobachten und auf es Einfluss gewinnen kann. Es handelt sich um Praktiken, mit denen Lernende auf sich selbst Bezug nehmen, über sich selbst und das was sie gerade tun oder tun wollen nachdenken, ihr eigenes Tun verändern etc. Zum Beispiel Lernjournale, Dokumentationen der eigenen Lernwege, Selbsttests aber auch Biographiearbeit etc. Forneck bemerkt, dass viele dieser Praktiken aus den *communities of practice* des ökonomischen Feldes in das pädagogi-

14 Die Entwicklung einer Kunst der Führung der Führungen lässt sich mit den *governmentality studies* als im Rahmen der Entwicklung einer ganzen Reihe von Künsten indirekter Regierungspraktiken verstehen. Dieser Kontext bleibt hier aber ausgeblendet (vgl. Forneck/Wrana 2005; Wrana 2008)

sche Feld eindringen (Forneck 2006: 117), Selbstlernarchitekturen haben nicht den Anspruch, diese Praktiken abzuwehren, sondern sie mit reflexiven Praktiken zu verknüpfen.

In der Entwicklungslogik von Selbstlernprozessen vollzieht sich im Bereich der Selbstlernkompetenzen eine ähnliche Bewegung wie bei den Lesarten. Die Architektur der Elemente in einer Selbstlernarchitektur ist so arrangiert, dass Praktiken des Selbstlernens angeregt werden. Die Lernberatung ist dann der Ort, an dem das Verhältnis von Selbstlernzumutung und eigensinnigen Lerninteressen verhandelbar wird. „In der Lernberatung wird nun eine Reflexion angeregt, die die Individualisierung von Lernpraktiken, deren biografische Konsumption und damit ihre Integration in das eigene alltägliche Lernen anregt. Diesen Prozess der Selbstsorge zu initiieren, in Gang zu halten und zu einer dauerhaften reflexiven Einstellung werden zu lassen, macht eine wesentliche Aufgabe“ der Lernberatung aus (Forneck 2005: 36).

3.4 Resümee: Eigensinn, Abarbeitung, Reflexivität

Die poststrukturalistische Lerntheorie wendet ihren Blick nicht auf das lernende Subjekt, seine rationalen Begründungen, seine subjektiven Theorien oder seine selbstreferentielle Autopoiesis, sondern auf die Praktiken der Konstruktion und Transformation von Strukturierungen, die von Subjekten gebraucht und prozessiert werden. Sie versteht Lernen daher als strukturierende Tätigkeit, mit der gegebene Strukturierungen transformiert werden. Die Didaktik selbstsorgenden Lernens dagegen setzt normativ – was jede didaktische Theorie unweigerlich tut – wann Lernprozesse als gelungen oder erfolgreich gelten können. Kossack und Klingovsky formulieren diesen Anspruch wie folgt: „Selbstsorgendes Lernen‘ bedeutet unserer Auffassung nach erstens: sich an einem Gegenstand abzuarbeiten – Komplexität zu reduzieren – und dabei Wissens- und Handlungsstrukturen aufzubauen. Zweitens bedeutet ‚selbstsorgend lernen‘, die dabei gebrauchten (Lern-)Praktiken zu realisieren und weiterzuentwickeln. Und schließlich meint ‚selbstsorgendes Lernen‘, diesen Prozess reflexiv zu machen, um die Verfügung über den eigenen Lernprozess zu erreichen.“ (Klingovsky/Kossack 2007: 116).

In Selbstlernarchitekturen hat der Begriff der Autonomie kein unmittelbares Signifikat. Sein Gegenstandsfeld teilt sich in unterschiedliche Bereiche, die nicht mit einem gemeinsamen Begriff zu benennen sind und dennoch auf Sachverhalte Bezug nehmen, die als „Autonomie“ bezeichnet worden sind (Kap. 2). Autonomie als Orientierung an den eigenen Gebräuchen und als Eigenrecht gegen Zumutungen ist im *Eigensinn* aufbewahrt, den jedes Subjekt in Lehr-Lern-Arrangements mitbringt. Der Eigensinn ist aber nicht dem Subjekt ursprünglich, sondern selbst diskursiv geformt und entstanden. Er ist demnach auch kein Restfreiheitsposten, der dem Subjekt nach seiner Sozialisation übrig geblieben ist. Der Eigensinn geht von den kulturellen Strukturie-

rungen aus, seine Kraft liegt nicht darin, sich gegen die Strukturierungen zu wenden, sondern sie „eigensinnig“ zu gebrauchen und zu formen. Wenn man das eigensinnige Subjekt und die gesellschaftliche Struktur als Gegensätze denkt, dann setzt dies voraus, dass man sich „die Struktur“ als einheitlich determinierendes Objekt und im Singular vorstellt. Der Gegensatz löst sich mit der Einsicht auf, dass die gesellschaftlichen Strukturierungen, ungeachtet ihrer Durchzogenheit von Machtverhältnissen, keine zentrale und einheitliche Struktur bilden, sondern ein multiples Parallelogramm von Kräften, eine rhizomatische Struktur, die den Eigensinn möglich macht und in die er sich zugleich wieder einschreibt. Die Figur der Autonomie als *Inkorporation gesellschaftlicher Strukturierungen* behält ihre Bedeutung, denn nur in der Abarbeitung an gesellschaftlichen Wissensfeldern erwerben Lernende die Fähigkeit, sich in diesen Feldern zu bewegen. Die Erarbeitung individueller Strukturen und die Abarbeitung gesetzter Strukturen ist ein altes bildungstheoretisches Motiv, das auch für selbstsorgendes Lernen leitend bleibt. Aber weder wird die zu erarbeitende Struktur als statische, sämtliche Bereiche des Gesellschaftlichen übergreifende Struktur gedacht, noch wird das lernende Subjekt als Zentrum einer individuellen Strukturierung, als Ort der Akkumulation von Wissen und Erfahrung gedacht, in dem sich das Erworbene zu einer neuen Einheit fügt. Auch auf die dritte Komponente von Autonomie, die sich bisweilen als Vision einer Freiheit von allem Gesetzten zeigt, bezieht sich selbstsorgendes Lernen, wenn auch der Anspruch weit geringer ist. Sie findet sich in der *Reflexion*, die sich als unabschließbare Bewegung aus der Differenz von Strukturierungen ergibt und aus der Möglichkeit, zu einem einmal gesetzten immer wieder in Distanz zu treten. Die Reflexion geht aber weder von einem autonomen Subjekt aus, noch hat sie ein autonomes Subjekt zum Ziel, ihr Ausgangspunkt ist vielmehr die Differenz von Strukturierungen. Der Selbstbezug, den die Reflexion herstellt, ist eine Zentrierung, insofern sich das Subjekt positioniert, aber immer zugleich eine Dezentrierung, insofern das Subjekt im gleichen Zug zu dem in ihm Gesetzten in Differenz geht (Kossack 2006: 118f.; Wrana 2006: 156). Indem im Akt der Reflexion das Gegebene verfügbar wird, ergibt sich eine „Fluchtlinie“, die der rhizomatischen Struktur eine weitere Ebene hinzufügt.

Autonomie, so lässt sich bündeln, markiert als Eigensinn, Abarbeitung und Reflexivität in unterschiedlicher Weise Bewegungen innerhalb von rhizomatischen Strukturen, die diese transformieren und verändern, die Pole und Subjektivierungen bilden. Es sind Bewegungen und Prozesse und keine Zustände. Ein Subjekt, das im Zustand der Autonomie frei seine Entscheidungen trifft bleibt eine Illusion, die bestimmten Machtverhältnissen durchaus nützlich ist. Allerdings ist auch Autonomisierung als Prozess kein Weg zu einer zwar nie erreichbaren, aber doch als Verheißung winkenden Autonomie, sondern immer zugleich ein Prozess der Heteronomisierung im Gesellschaftlichen. Vor dem Hintergrund eines rhizomatischen Strukturbegriffs jedoch wird deutlich, dass

diese Gleichzeitigkeit von Befreiung und Unterwerfung nicht das traurige Ende einer Vision ist, sondern der Prozess, in dem Strukturtiefe entsteht.

4 Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen

Nach den historischen und theoretisch-systematischen Ebenen sollen nun die empirischen Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt @rs vor dem Hintergrund der entwickelnden begrifflichen Unterscheidungen und sachbezogenen Problematiken diskutiert werden. Dabei werde ich mich interpretierend auf die Ergebnisse beziehen und sie auf die die Fragestellung hin verdichten, die eine poststrukturalistische Lerntheorie aufwirft. Dabei wird keineswegs die Fülle empirischer Einsichten vorweggenommen, die sich aus jeder einzelnen Perspektive ergibt, auch angesichts der Tatsache, dass die Autorinnen dieses Bandes teils andere theoretische Zugänge zu ihren Forschungsarbeiten gewählt haben.

Die Bedingung dieses empirischen Blicks auf Selbstlernprozesse ergibt sich parallel mit den Bedingungen für die professionelle Begleitung dieser Prozesse. Indem sich aus der Organisation der Lernprozesse der Selbstlernarchitektur @rs die Anforderung ergibt, selbst über Lernzeiten und Räume zu entscheiden, an den Lernaktivitäten zu arbeiten, die eigenen Ergebnisse und damit die eigensinnigen Lesarten in Lernberatungen zu diskutieren, in Lernjournal und Lernwegsdokumentationen einen reflexiven Bezug zum eigenen Lernen und der eigenen Lernorganisation zu entwickeln, werden die Selbstlernprozesse für die Lehrenden zu einem Gegenstand der Lernbegleitung und Lernentwicklung. Da diese Aktivitäten aufgezeichnet werden und als Materialien vorliegen, geben sie qualitativen Forschungsverfahren aber auch die Möglichkeit des Einblicks in Lernprozesse, der in kursorischen Arrangements so in der Regel nicht gegeben ist.

4.1 Empirische Fragestellungen

Der Forschungsgegenstand der Untersuchung sind diejenigen Praktiken des Lernens, die sich unter den Bedingungen einer spezifischen Konstellation ergeben. Dazu gehört eine bestimmte Zielgruppe, nämlich Studierende des Primarlehramts, die zu einem größeren Teil bereits älter sind bzw. schon über eine Berufsausbildung verfügen, je bestimmte fachliche Wissensplattformen, die sich auf die Struktur der Wissensfelder beziehen, die die einzelnen Fächer des Studiums ausmachen, sowie die fachübergreifende Zielsetzung des Studiums, eine Professionalisierung als Primarlehrkraft gemäß gewisser Professionsstandards zu ermöglichen. Damit ergibt sich für jeden Studieren-

den/jede Studierende eine Trajectoire,¹⁵ ein Verlauf, eine Bewegung durch das Studium, die von den Bedingungen ausgeht, die gemeinsam sind (z.B. der Berufswunsch) und solchen, die individuell sind (z.B. die Vorerfahrungen mit Praktiken des Selbstlernens). Die Trajectoire führt durch das Studium als Feld vielfältiger Bedingungen und Vorstrukturierungen ebenso wie als Feld vielfältiger Berührungen, Potentialitäten, Begegnungen und Unbestimmtheiten. In dieser Trajectoire durch die Semester des Studiums ist das professionelle Handeln im zukünftigen Lehrberuf als doppeltes Imaginäres aufbewahrt: Es existiert einmal als das Imaginäre, das im Lehrhandeln und in den Lernmaterialien als Professionalisierungsangebot und Professionalisierungsaufforderung enthalten ist und dann in dem, was jede Studierende als Vorstellung und Vorwegnahme ihrer späteren eigenen beruflichen Situation imaginiert. Über diese Vorstrukturierung der Trajectoire hinaus findet das Lernen in einer Selbstlernarchitektur statt, einem spezifischen didaktischen Arrangement, das sich deutlich von den traditionellen kursorischen Arrangements des Studiums unterscheidet. Die Lernenden sind dabei mit der Zumutung konfrontiert, wesentliche Parameter ihres Lernens selbst zu gestalten. Sie tun dies aber gerade nicht „autonom“ (s. Kap. 2 und 3), sondern aufgrund zahlreicher Vorstrukturierungen, zu denen die Bedingungen ihrer Trajectoire ebenso gehören wie die didaktisch angelegte Struktur der Selbstlernarchitektur @rs und die konkreten Bedingungen der jeweiligen Lehr-Lern-Situation.

Die Fragestellung der vorliegenden Studien lässt sich nun daraufhin bündeln, welche Praktiken des Lernens sich unter diesen Bedingungen entwickeln. Welche Lesarten bilden Studierende aus und in welchem Bezug stehen diese Lesarten zu den Vorstrukturierungen des Materials? Wie positionieren sie sich gegenüber ihrer eigenen imaginären Professionalität? Welche Steuerungsentscheide treffen Studierende innerhalb der Selbstlernarchitektur? Welche Formen von Reflexivität bilden sie aus? Wie reagieren sie auf Krisen und Zumutungen? Wie bearbeiten sie ihre eigenen biographisch geprägten Lernpraktiken? Wie beschreiben Sie sich selbst als Lernende?

4.2 Lesarten bilden, sich positionieren

Wenn die Studierenden in der Selbstlernarchitektur @rs Lesarten realisieren, dann bringen sie, so die theoretische Unterstellung (Kap. 3.2) in der Lesart eines Selbstlerndokumentes bzw. einer Serie von Selbstlerndokumenten ihren Eigensinn ein. Zur Frage, worin dieser Eigensinn besteht, welche Form er annimmt und wie er sich in den Lesarten zeigt, lassen sich theoretisch ledig-

15 Der französische Begriff der Trajectoire bezeichnet in verschiedenen Wissenschaften die Bahn, die ein Objekt in einem Kontext zurücklegt. Bourdieu hat den Begriff vorgeschlagen, um objektive und subjektive Bedingungen in der Erforschung von Biografien zu vermitteln (Bourdieu 1990).

lich Möglichkeitsräume öffnen. Einerseits ist zu vermuten, dass der Eigensinn individuell differiert, andererseits ist zu vermuten, dass auch der Eigensinn kulturell geformt und vom Diskursiven geprägt ist. Ein präziserer Blick auf das Verhältnis von Eigensinn, Wissensfeld und Lesarten kann nur ein empirischer sein.

Diesen empirischen Blick auf die realisierten Lesarten hat Christiane Maier Reinhard entwickelt, indem sie die diskursiven Praktiken in den Lernberatungen untersucht. Sie hat eine diskursanalytische Vorgehensweise entworfen, mit der beobachtet werden kann, wie in den Äußerungen der Studierenden ein thematisch-semantischer Verweisungszusammenhang mit spezifischen Differenzsetzungen eingebracht wird.

Zunächst wird dabei das Wissensfeld als spezifischer Diskurs begreifbar, in den die Lernenden in den Lernprozess eintreten. Dieses Eintreten in einen Diskurs ist aber weder eine einfache Übernahme des Diskurses durch die Lernenden, noch bleibt der Diskurs den Lernenden äußerlich, das Eintreten ist vielmehr ein komplexes Spiel von Positionierungen. Maier Reinhard zeigt nun, inwiefern der eingebrachte Eigensinn nicht einfach einer biografisch konstituierten Subjektivität entspricht, die in den Lernprozess mitgebracht wird, sondern bereits auf ein Wissensfeld bezogen ist. In der Situierung in @rs geht es dabei nämlich nicht nur um ein spezifisches Wissen, das zu erwerben ist, sondern um eine spezifische Professionalität und Beruflichkeit, die als Lehrperson einzunehmen ist. Der thematisch-semantische Verweisungszusammenhang, den Maier Reinhard in den Lesarten herausarbeitet, impliziert bereits eine Positionierung gegenüber dem zukünftigen Wissens- und Handlungsfeld, insofern die Studierenden sich in ihren Lesarten bereits auf ihre Beruflichkeit hin orientieren. Es handelt sich – so kann Maier Reinhard zeigen – um eine doppelte Positionierung, die zwischen der grundsätzlichen Ablehnung der imaginären zukünftigen Handlungsstruktur und der fraglosen Akzeptanz derselben kippt (Maier Reinhard i.d.Bd.). Der Widerspruch von Autonomie und Heteronomie zeigt sich in den eigensinnigen Lesarten als ein zu bearbeitender, das Gelingen dieser Bearbeitung wird dann zu einem Moment von Professionalisierung.

Die Aufgabe der Lernberatung, die Differenz von Lesarten reflexiv zu machen und zu relationieren, bekommt durch die Analysen von Maier Reinhard eine weitere Dimension. In ihr wird nämlich die Weise des Eintretens in einen (professionellen) Diskurs bearbeitbar. Dass das diskursive Wissensfeld den Lernenden zunächst einmal in den Selbstlerndokumenten materialisiert gegenüber tritt, und dass die eigensinnige Lesarten, die Maier Reinhard beschreibt, zunächst einmal realisiert und expliziert werden können, wird dann zur Voraussetzung dafür, dass eine reflexive Bearbeitung der Differenzen und damit eine „autonome“ Positionierung in der Struktur der Beruflichkeit beginnen kann.

4.3 Die Gestaltung der Lernwege

Mit der Veränderung der Steuerungspraktiken von der kursorischen Führung zur Führung der Selbstführungen gehen eine ganze Reihe von Leistungen an die Lernenden über und werden damit zu einer Herausforderung. In Selbstlernarchitekturen wird dies didaktisch so gestaltet, dass Selbstlernprozesse in Gang kommen, dass sie aber reflexiv werden und die damit verbundenen Zumutungen bearbeitet werden können (vgl. Kap. 3.3). Zunächst ist zu vermuten, dass sich mit dem Wegfall der kursorischen Steuerung die Lernzeiten in der Selbstlernarchitektur individualisieren. Die Studie von Ernst Röthlisberger (i.d.Bd.) gibt empirische Evidenz dafür, dass diese Unterstellung richtig ist, allerdings liegt das Gros der Lernenden relativ nah beim Mittelwert, während es einzelne Lernende sind, bei denen der Zeitaufwand stark vom Durchschnitt abweicht. Die qualitative Analyse der Begründungen gibt darüber hinaus Aufschlüsse über die Praktiken des Umgangs mit der Zeit. Während die Metakognitionstheorien einen rationalen Umgang mit dieser Ressource unterstellen, zeigt die Analyse, dass die strategisch-planerischen Begründungen nur einen geringen Teil ausmachen. Meist handelt es sich nicht um rationale, sondern um intuitive und situative Lernwegentscheidungen (ebd.). Dabei beobachtet Röthlisberger aber zugleich eine Entwicklung im Lernverlauf, denn während zu Anfang des Lernens in der Architektur Entscheidungen noch nach inhaltlichen Kriterien getroffen werden, die eher unspezifisch als „Interesse“ oder „Neugier“ bezeichnet werden, nehmen gegen Ende des Lernens Entscheidungen, die nach den Kriterien der knappen Zeit und der Erfüllung von Abgabeterminen getroffen werden die Oberhand. Offenbar laufen die Studierenden in ihrem Zeitmanagement in Krisen, die im Extremfall zum Abbruch der expliziten Ressourcenplanung führen können. Es gibt damit starke empirische Hinweise darauf, dass Zeit umso weniger rational gemanagt wird, je knapper sie wird. Zugleich stellt Röthlisberger fest, dass der eigene Umgang mit Zeit zum Indikator für Selbstbewertungen wird, da mit dem Fortgang des Lernens das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, Aufgaben zu bearbeiten, gemessen wird (ebd.). Der Umgang mit sich selbst in der Zeitdimension wird damit zu einem Leistungsbereich, und zu einem Kapital, das in die Bewältigung von Selbstlernprozessen einzubringen ist.

Die Studie von Jürg Rüedi (i.d.Bd.) greift sich nun den Fall einer Studentin heraus und beobachtet intensiv die Problematisierungen des eigenen Lernens, die die Studierende in Lernjournalen, Lernplanungsdokumenten und Lernberatungen äußert sowie die Strategien im Umgang mit dem eigenen Lernen, die sich in diesen Äußerungen zeigen. Was Rüedi herausarbeitet ist, dass die Studentin in ihrem Lernen mit zahlreichen Widrigkeiten zu kämpfen hat, die sie zum Teil auf äußere Umstände bezieht (die Kinder, die Arbeit, die Technik), zum Teil auf ihre eigenen Praktiken des Lernens (die Konzentration, die Zeiteinteilung, die Verdrängungsstrategien). Die Studentin verfügt

durchaus über ein Wissen über diese Probleme und mögliche Strategien der befriedigenderen Bewältigung, aber es gelingt ihr offenbar nicht, sie in ihren eigenen Praktiken zu etablieren. Weitere Perspektiven für deren Bearbeitung ergeben sich allerdings in den Lernberatungen, in denen solche Probleme thematisch werden können. Rüedis Studie zeigt, wie mit der Auflösung kursorisch gesetzter Grenzen des Lernraumes Lernen in Konkurrenz zu Arbeit, Familie, Haushalt und weiteren Tätigkeiten tritt und die Herausforderung, die räumlichen und zeitlichen Grenzen zwischen Lernen und Nicht-Lernen permanent herzustellen und aufrecht zu erhalten bisweilen zu einer kaum zu bewältigenden Aufgabe werden kann.

Dass Strukturierungen, die diese Komplexität reduzieren, von den Lernenden keineswegs als Gängelung wahrgenommen werden, zeigt die Studie von Peter Moser (i.d. Bd). Es sind die Lernberatungen und vor allem die Lernpraktiken, die bei den Studierenden positive Emotionen auslösen. Dabei tritt die Emotion „Vertrauen“ besonders hervor. In einem Lehr-Lern-Arrangement, in dem das eigene Lernhandeln und der Umgang mit sich selbst prekär wird und – wie Röhrlisberger und Rüedi zeigen – mit oft starken negativen Emotionen einher geht, erscheinen die Strukturen der Architektur als vertrauensbildende Maßnahmen. Es sind aber nicht die Lernwegsempfehlungen, die diese Funktion erfüllen, sondern die Lernpraktiken und die Lernberatung. Es sind also jene Momente, in denen die Lernenden sich reflexiv auf ihr Lernhandeln beziehen können und in denen – wie Moser hervorhebt – der Bezug zum Anderen als Sozialität geteilter Wissenserarbeitung Bedeutung erhält.

4.4 Die Diskursivierung des eigenen Lernens

Diese Problemlagen werden von den Studierenden in Selbstbeschreibungen des eigenen Lernens diskursiviert, die Ryter (i.d.Bd.) im Rahmen des Metapherngebrauchs in der Lernberatung untersucht. Ryter unterscheidet drei Metaphernmodelle, die von den Studierenden häufig gebraucht werden – das Modell des Weges, das der Tiefe, und das des ökonomischen Produktionsprozesses. Dabei zeigt Ryter, dass die Wegmetapher sich oft vom Gebrauch in der klassischen pädagogischen Literatur unterscheidet. Mit der Wegmetapher wird nicht mehr der kursorische Pfad beschrieben, auf dem die Lernenden sich gemeinsam, von den Dozierenden geführt, bewegen, sondern vielmehr das Abschweifen und Zurückkommen auf einen Weg, die möglichen oder notwendigen Um- und Nebenwege. Hierzu ist das Metaphernmodell der ökonomischen Produktion insofern anschlussfähig, als Um- und Nebenwege bezüglich eines Erkenntnisprozesses oder bezüglich einer Zielerreichung – also prozess- oder ergebnisbezogen problematisiert werden können. Mit der Metaphorik der Produktion tritt eine ergebnisbezogene Problematisierung in den Mittelpunkt. Lernen wird – gemäß dem ökonomischen Axiom des Man-

gels an Ressourcen – um die knappe Ressource der Lernzeit herum neu organisiert – jeder Lernschritt muss seinen Einsatz unter dem Gesichtspunkt der investierten Zeit lohnen. Tritt die Metaphorik des ökonomischen Produktionsprozesses in Zusammenhang mit der Metaphorik des Weges auf, verlieren „Umwege“ ihre „vertiefende Qualität“, die sie in der prozessbezogenen Thematisierung der Wegmetapher haben könnten. Dem steht die Metaphorik des „Drin-Seins“ und der „Tiefe“ gegenüber, die ein Verlieren in den Inhalten und eine Dezentrierung des Subjekts impliziert. Das „Lernen in der Tiefe“ scheint der Kontrolle des Lernwegs entgegengesetzt.

Wie Ryter bemerkt, werten die Studierenden Tiefe und Nähe eher positiv, während sie die mit dem Produktionsprozess verbundene Ökonomie als Zumutung erfahren. Dennoch können sie nicht anders, als sich dieser Ökonomisierung gegenüber in der einen oder anderen Weise zu positionieren. Damit treten sich die Ökonomisierung des Selbstbezugs und die selbstgewählte Tiefe als zwei Varianten von „Autonomie“ im Lernprozess gegenüber.

4.5 Resümee: Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen

Mit individualisierten Lehr-Lern-Arrangements, so war in Kap. 3.3. theoretisch erarbeitet worden, geht eine Leistung traditioneller kursorischer Arrangements, nämlich Lernstoff, Lernzeiten, Lernziele und Lernmethoden didaktisch in ein ökonomisches Verhältnis zu setzen, auf die Lernenden über. In Selbstlernarchitekturen sind didaktische Strukturierungselemente enthalten, die die daraus folgenden Lernprozesse sichtbar und reflexiv bearbeitbar machen. Empirisch zeigt sich nun, dass die Freisetzung von Selbstlernprozessen keineswegs ein Reich der Freiheit lostritt, sondern mit Herausforderungen einher geht, deren Bewältigung die Lernenden dazu bringt, ihr Lernen einem ökonomischen Kalkül zu unterwerfen, die der Sehnsucht nach Tiefe und Intensität und der Dezentrierung in den Inhalten gegenüber tritt. Diese „Tiefe“ wird scheinbar von der Ökonomie bedrängt, vielleicht wird sie als Qualität von Selbstlernen gegenüber kursorischen Arrangements aber auch erst sichtbarer, erfahrbarer und damit für die Lernenden erstrebenswert.

Zugleich zeigt sich empirisch, dass das Verhältnis von eigensinnigen Lesarten und gesellschaftlicher Strukturierung noch enger verschlungen ist, als theoretisch unterstellt, da – zumindest in dem hier untersuchten Bereich – in den eigensinnigen Lesarten die gesellschaftliche Strukturierung zugleich ablehnt und fraglos übernommen wird. Die reflexive Positionierung in einem Wissensfeld wird dann als eine Bewegung begrifflich, in der Heteronomisierung und Autonomisierung in eins gehen.

Strukturierungen, so zeigt sich also auch empirisch, bilden nicht den Gegensatz, sondern die Bedingung von „Autonomie“ und dies gilt für die formale Seite ebenso wie für die materiale Seite des Lernprozesses. Auf beiden

Seiten zeigt sich die Figur einer Strukturtiefe, die durch Differenz entsteht. Auf der formalen Seite lässt sich beobachten, dass ein ökonomischer Selbstbezug in der Organisation des Lernens mit einer anti-ökonomischen Dezentrierung in der Intensität des Lernens widerstreitet. Auf der materialen Seite zeigt sich, dass das Eintreten in den Diskurs eines Wissens- und Handlungsfeldes zu einer reflexiven Positionierung werden kann, die durch die Differenz von Lesarten und nicht durch die Übernahme einer vorgedachten Lesart möglich wird.

Literatur

- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max (1997): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Angermüller, Johannes (2007): *Nach dem Strukturalismus. Theoriediskurs und intellektuelles Feld in Frankreich*. Bielefeld: Transcript.
- Arnold, Rolf (2001): *Ermöglichungsdidaktik*. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 84-85.
- Arnold, Rolf (2003): *Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik*. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): *Ermöglichungsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 14-36.
- Arnold, Rolf (2005): *Autonomie und Erwachsenenbildung*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, S. 37-46.
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2004): *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Münster: Waxmann.
- Bartelheimer, Peter (2005): *Deutschland im Umbruch*. In: Baethge, M. (Hrsg.): *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 11-36.
- Barthes, Roland (1966): *Die strukturalistische Tätigkeit*. In: *Kursbuch 5*, S. 190-196.
- Bast, Roland (1996): *Kulturkritik und Erziehung. Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik*. Dortmund: Projekt-Verlag.
- Benner, Dietrich u.a. (1978): *Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Bourdieu, Pierre (1990): *Die biographische Illusion*. In: *BIOS*, 1, S. 75-93.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles (1990): *Kants kritische Philosophie*. Berlin: Merve.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Felix (1992): *Tausend Plateaus*. Berlin: Merve.
- Derrida, Jacques (2001): *Limited Inc*. Wien: Passagen.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964): *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1972): *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Dietrich, Stephan (2001): *Die Selbststeuerung des Lernens*. In: Dietrich, St. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis*. Bielefeld: wbv, S. 19-28.

- Dosse, Francois (1999): *Geschichte des Strukturalismus*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Dzierzbicka, Agnieszka (2006): *Vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernamentalität macht Schule*. Wien: Löcker.
- Eco, Umberto (1985): *Semiotik und Philosophie der Sprache*. München: Fink.
- Eco, Umberto (1998): *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*. München: dtv.
- Europäischer Rat (2000): *Schlussfolgerungen des Vorsitizes, 23. und 24. März 2000*. Lissabon. (<http://www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/2327D88E-1ED4-4CAE-9C7C-B67053C66DBC/0/SchlussfLissabon2000.pdf>, 28.11.2007)
- Forneck, Hermann J. (2001): *Professionelle Strukturierung und Steuerung selbstgesteuerten Lernens. Umriss einer Didaktik*. In: Dietrich, St. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis*. Bielefeld: wbv, S. 239-247.
- Forneck, Hermann J. (2002): *Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, 2, S. 242-261.
- Forneck, Hermann J. (2004): *Der verlorene Zusammenhang. Eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 54,1, S. 4-14.
- Forneck, Hermann J. (2004a): *Randgänge des Lernens. Eine Lerntheorie jenseits des Subjekts?* In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 246-255.
- Forneck, Hermann J. (2005): *Selbstsorge und Lernen. Umriss eines integrierten Konzepts selbstgesteuerten Lernens*. In: Forneck, H./Klingovsky, U./Kossack, P. (Hrsg.): *Selbstlernumgebungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 6-48.
- Forneck, Hermann J. (2005a): *Die Regierung des selbst gesteuerten Lernens. Weiterbildung als neoliberale Öffnung von Subjektivität*. In: Forneck, H./Retzlaff, B.: *Kontingenz – Transformation – Entgrenzung*. Rostock: Koch, S. 133-144.
- Forneck, Hermann J. (2006): *Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Forneck, Hermann J. (2006a): *Selbstgesteuertes Lernen und Professionalität*. In: Forneck, H./Gyger, M./Maier Reinhard, Ch. (Hrsg.): *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung der Lehrerbildung*. Bern: h.e.p.
- Forneck, Hermann J./Wrana, Daniel (2005): *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Foucault, Michel (2004): *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernamentalität (Band 2)*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Graesser, Arthur/Wilkiewicz, Jaroslaw (1995): *Vorwort*. In: Hasebrook, J.: *Multimedia-Psychologie*. Heidelberg: Spektrum, S. IX-XII.
- Guldimann, Titus (1996): *Eigenständiger Lernen: durch metakognitive Bewußtheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires*. Bern: Haupt.
- Hansen, Mogens Herman (1995): *The 'autonomous City-State'*. In: Hansen, M. H.; Raaflaub, K. (Hg.): *Studies in the ancient Greek polis*. Stuttgart: Steiner, S. 21-43.
- Höhne, Thomas (2003): *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswiss. der JWG-Univ.
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf (2005): *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt a.M.: JWG-Univ.

- Jüchter, Heinz Theodor (1970): *Programmierte Erwachsenenbildung*. Information u. Entwürfe z. Pädagog. Technologie. Braunschweig: Westermann.
- Kade, Jochen (1999): System, Protest und Reflexion – Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2, 4, S. 527-544.
- Kant, Immanuel (1983): *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. In: Kant, Immanuel: *Werke*. (Bd. 4). Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 11-106.
- Kessl, Fabian (2005): *Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernamentalität Sozialer Arbeit*. Weinheim: Juventa.
- Klafki, Wolfgang (1964): *Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik*. In: Klafki, Wolfgang: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz, S. 25-45.
- Klafki, Wolfgang (1993): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klingovsky, Ulla/Kossack, Peter (2007): *Selbstsorgendes Lernen gestalten*. Bern: h.e.p.
- Klippert, Heinz (2007): *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht*. Weinheim: Beltz.
- KMK (2000): *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) v. 13/14.04.2000*. In: *DVV-Magazin Volkshochschule* 7, 2, S. 49-51.
- Kossack, Peter (2006): *Lernen beraten. eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung*. Bielefeld: Transcript.
- Kraft, Susanne (1999): *Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche aus Theorie und Praxis*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45, S. 833-845.
- Kraus, Katrin (2001): *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. Bielefeld: wbv.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Lenzen, Dieter (Hg.) (1976): *Die Struktur der Erziehung und des Unterrichts*. Kronberg: Athenäus.
- Lenzen, Dieter (1997): *Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43, S. 949-967.
- Lines, Patricia (1999): *Antigone's Flaw*. (<http://www.nhinet.org/lines.htm>, 2007-11-28).
- Litt, Theodor (1965): *Pädagogik und Kultur. Kleine pädagogische Schriften 1918-1926*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maffesoli, Michel (1991): *Le Temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*. Paris: Le Livre de Poche.
- Magnus, Stephan (2001): *E-Learning. die Zukunft des digitalen Lernens im Betrieb*. Wiesbaden: Gabler.
- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hg.) (1992): *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Maturana, Humberto/Varela, Francisco (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. München: Goldmann.
- McCormick, Christine (2003): *Metakognition and Learning*. In: Reynolds, W. M./Miller, G. E. (Eds.): *Educational Psychology (Handbook of Psychology. Vol. 7)*. Hoboken: Wiley & Sons, S. 79-102.

- Metzger, Christoph (1997): Self-directed learning in continuing education - a report from Switzerland. In: Straka, G. A. (Hg.): European views of self-directed learning. Münster: Waxmann, S. 6-25.
- Meyer-Drawe, Käte (1998): Streitfall Autonomie. Aktualität, Geschichte und Systematik einer modernen Selbstbeschreibung von Menschen. In: Bauer, W./Lippitz, W./Marotzki, W. (Hrsg.): Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie. (Band 1). Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 31-49.
- Nohl, Herrmann (1961): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M.: Schulte – Bulmke.
- Nolda, Sigrid (2001): Autonomie. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 37.
- Otto, Volker (2005): Autonomie als Prinzip. Zur Geschichte des Autonomiebegriffs in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1, S. 5-15.
- Pauly (1997): Der neue Pauly. Enzyklopädie der Antike (Band 2: Ark-Cie). Weimar: Metzler.
- Pistorius, Thomas (1985): Hegemoniestreben und Autonomiesicherung in der griechischen Vertragspolitik klassischer und hellenistischer Zeit. Frankfurt a.M.: Lang.
- Podewils, Graf Clemens von (Hrsg.) (1975): Tendenzwende Zur geistigen Situation der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: Klett.
- Pongratz, Ludwig A. (2003): Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.
- Pressley, Michael/Borkowski, John G./Schneider, Wolfgang (1987): Cognitive Strategies. Good strategy users coordinate metakognition and knowledge. In: Vasta, R./Whitehurst, G. (Eds.): Annals of child development (Volume 5). Greenwich: JAI, S. 89-129.
- Roth, Heinrich (1963): Orientierendes und exemplarisches Lernen. In: Gerner, B. (Hrsg.): Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Schäfer, Alfred (1996): Autonomie – zwischen Illusion und Zumutung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 72, 2, S. 175-189.
- Schirlbauer, Alfred (2006): Autonomie. In: Dzierzbicka, A. (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien: Löcker, S. 13-22.
- Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen (2002): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schoop, Eric/Witt, Ralf/Glowalla, Ulrich (Hrsg.) (1995): Hypermedia in der Aus- und Weiterbildung. Dresdner Symposion zum computerunterstützten Lernen. Konstanz: UVK.
- Schott, Franz/Harriet, Grzondziel/Hillebrandt, Dirk (2002): UICT – Instruktionstheoretische Aspekte der Gestaltung und Evaluation von Lern- und Informationsumgebungen. In: Issing, L./Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. Weinheim: Beltz, S. 179-196.
- Schubert, Charlotte (2003): Athen und Sparta in klassischer Zeit. ein Studienbuch. Stuttgart: Metzler.
- Seufert, Sabine/Andrea, Back/Häusler, Martin (2001): E-Learning – Weiterbildung im Internet. das „Plato-cookbook“ für internetbasiertes Lernen. Kirchbert: Smart Books.
- Shannon, Claude E./Weaver, Warren (1963): The Mathematical Theory of Communication. Illinois: Univ Press.

- Sophokles (1989): *Antigone*. In: Sophokles: Sämtliche Werke. Übersetzt von Leo Turkheim. Essen: Phaidon, S. 151-202.
- Spaeman, Robert (1975): Emanzipation – Ein Bildungsziel?. In: Podewils, G. (Hrsg.): *Tendenzwende*. Stuttgart: Klett.
- Spranger, Eduard (1927): *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. Halle: Max Niemeyer.
- Thukydides (1966): *Der Peloponnesische Krieg* (Herausgegeben und übersetzt von Helmuth Vretska). Stuttgart: Reclam.
- Timmermann, Dieter (2002): Bildungsökonomie. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 81-122.
- Ungern-Sternberg, Jürgen (1990): Entstehung und Inhalt des Begriffs „Autonomie“ in der griechischen Antike. In: Battegay, R./Rauchfleisch, U. (Hrsg.): *Menschliche Autonomie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 9-24.
- Wagenschein, Martin (1968): Zum Begriff des exemplarischen Lernens. In: Wagenschein, M.: *Verstehen lehren*. Weinheim: Beltz, S. 7-40.
- Weinert, Franz E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: *Unterrichtswissenschaft* 10, 2, S. 99-110.
- Wittpoth, Jürgen (2005): Autonomie, Feld und Habitus. Anmerkungen zum Zustand der Erwachsenenbildung in der Perspektive Pierre Bourdieus. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, S. 26-36.
- Wrana, Daniel (2006): *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Wrana, Daniel (2008): Economization and Pedagogization. In: Peters, M. A./Olssen, M./Besley, A.C./Maurer, S./Weber, S. (Eds.): *Governmentality Studies in Education*. Rotterdam: Sense Publishers (im Erscheinen).

Lernwege und Lernplanung beim Selbstsorgenden Lernen

Ernst Röthlisberger

1 Einleitung

In diesem Artikel wird der Lernprozess in der Selbstlernarchitektur (SLA) *@rs* unter einer zeitlichen Perspektive betrachtet. Zeitmanagement ist einer der Faktoren der Microdidaktik¹, die bei der Etablierung von Selbstlernarchitekturen von der Verfügung der Dozierenden in den Entscheidungsbereich der Studierenden übergehen (Forneck/Gyger/Maier Reinhard 2006: 26). So gibt es bei den Selbstlernernarchitekturen „Individualisierung“ und „Neue Lernkultur“ im Projekt *@rs* bewusst und gewollt kaum Vorgaben bezüglich der zeitlichen Einteilung. Als Orientierung für die Studierenden werden einzig die Angabe der (durch den Studienplan gegebenen) Gesamtzeit pro Fach und die Zeit für die Lernaktivität mit dem größten geschätzten Zeitbedarf zur Verfügung gestellt. Außerdem gibt es eine Vereinbarung über die gesamte wöchentliche Studienzeit. In diesem Rahmen steht es den Studierenden frei, wie viel Zeit sie insgesamt aufwenden und wie sie diese auf die einzelnen Fächer und Lernaktivitäten verteilen. Die Studierenden sind angehalten, diese Entscheide mit zwei Formularen zu erfassen: „Dokumentation der Lernwege“ (DLW) und „Lernwegplanung“ (LWP)². Obwohl dies eine zusätzliche Auflage ist, die ihre Freiheit etwas einengt, wurden sie gebeten, sich der Mühe zu unterziehen, einerseits um ihr Lernen durch Planung erfolgreicher zu gestalten und andererseits um Daten für die Forschung zu generieren. Die Eintragungen in die beiden Formulare bilden die Datenbasis für dieses Kapitel. Sie ermöglicht die Rekonstruktion der Lernwege unter dem Aspekt der zeitlich-inhaltlichen Struktur und dem Aspekt der Planung.

Die Eintragungen im Formular „Dokumentation der Lernwege“ geben Aufschluss über den Zeitaufwand, die Sequenzierung der Zeit und die Verteilung der Zeit auf die einzelnen Fächer und Lernaktivitäten. Aus diesen Daten rekonstruieren wir die Lernwege der Studierenden als zeitliche Abfolge inhaltlich definierter Lernsequenzen und untersuchen sie im Hinblick auf individuelle Differenzen.

Lernplanung als Konstruktion einer zeitlichen und inhaltlichen Perspektive auf das eigene Lernen ist ein reflexiver Prozess, bei dem Selbststeuerungsent-

1 Weitere Faktoren der Microdidaktik sind Entscheide über (Teil)Lernziele, Motivierung, Lernstrategien, Verwendung von Hilfsmitteln, Sozialformen des Lernens, Lernerfolgskontrolle (Forneck)

2 Das Formular „Lernwegplanung“ ist im Anhang dieses Beitrags beigelegt.

scheide eine wesentliche Rolle spielen. Das Reflexiv-Werden des eigenen Lernens ist wiederum konstituierend für die Didaktik des selbstsorgenden Lernens (Maier R./Wrana: Einleitung i.d.Bd). Die Eintragungen ins Formular „Lernwegplanung“ untersuchen wir daher im Hinblick auf Begründungen für die Steuerentscheide der Studierenden bei der Wahl von Lernaktivitäten.

Die Forschungsfragen lauten:

- Wie manifestiert sich individuelle Differenz beim selbstsorgenden Lernen in einer Lernarchitektur in zeitlich und inhaltlich strukturierten Lernwegen?
- Welche Impulse steuern Planungsentscheide der Studierenden beim selbstsorgenden Lernen in einer Selbstlernarchitektur?

Die Kapitel 2 und 3 dieses Artikels befassen sich mit der Rekonstruktion der Lernwege, die Kapitel 4 und 5 mit der Lernplanung.

2 Individualität und Zeitaufwand

2.1 Der Lernweg als Abfolge von Zeitsequenzen

Der effektive Zeitaufwand beim Selbststudium wird mit dem Formular „Dokumentation der Lernwege“ erfasst. Dies ist eine Liste der ausgeführten Lernaktivitäten in der Reihenfolge ihrer Bearbeitung mit Angabe von Datum, Zeit und Seite im Lernjournal. Individuelle Unterschiede können sich hier manifestieren bezüglich der gesamten aufgewendeten Lernzeit und bezüglich der Verteilung der Lernzeit auf einzelne Fächer, Lernaktivitäten und Lernsequenzen.

Abb. 1: Formular „Dokumentation der Lernwege“ DLW

@rs/iestal/basel Neue Lernkultur Dokumentation der Lernwege (DLW)			
Name:		Blatt Nr.: 1	
Lernaktivität (LA)	Bearbeitungsdatum	Bearbeitungszeit	Seite(n) im Lernjournal
EW LA1	01.06.05	10 Min.	1
SP LA1	01.06.05	2 Std. 15 Min	1 – 4
SP LA2	02.06.05	30 Min.	4
usw.			

Aus diesem Formular kann die Sequenzierung der Studententätigkeit rekonstruiert werden. Wir bezeichnen diese Ablaufstruktur als den Lernweg eines oder einer Studierenden durch die Selbstlernarchitektur.

Abb. 2: Abfolge der Lernsequenzen der Studierenden HF in der Selbstlernarchitektur Individualisierung (SLA Ind). Die Farben bezeichnen die einzelnen Fächer.

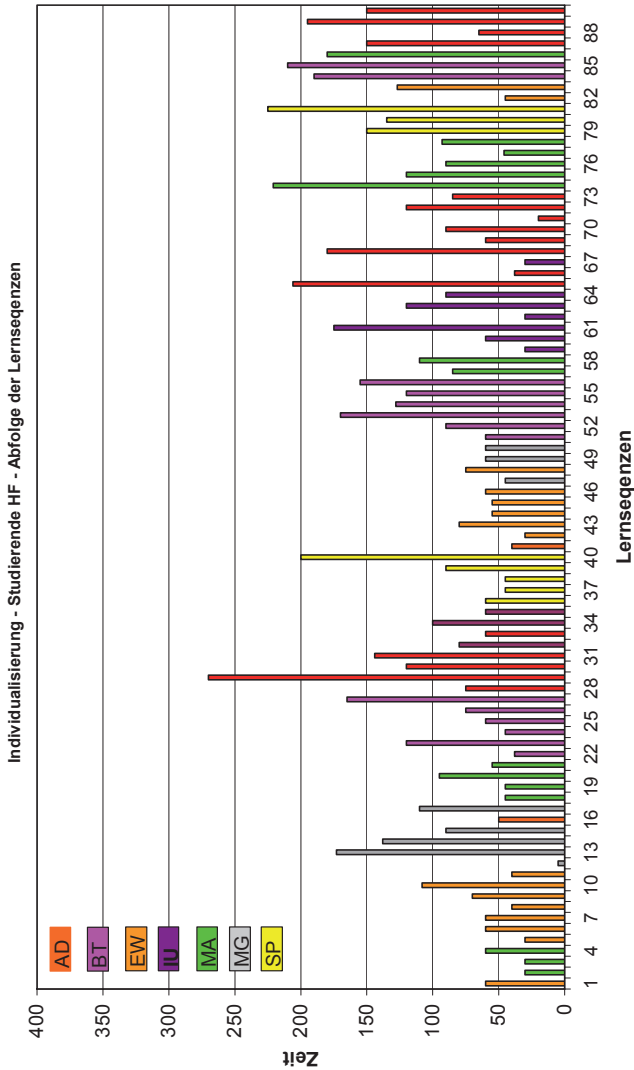
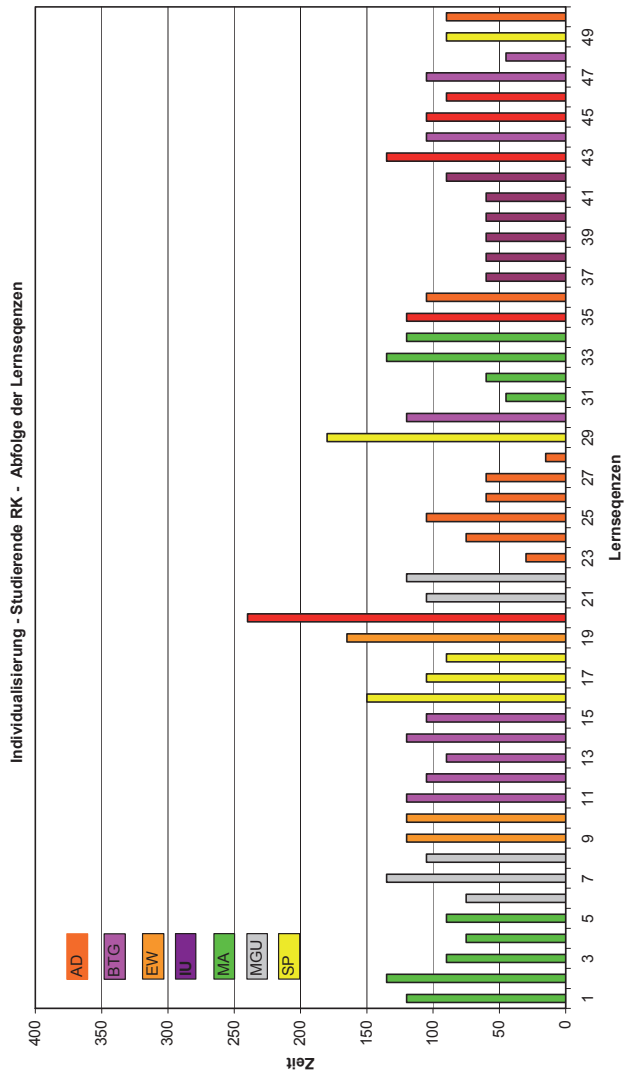


Abb. 3: Abfolge der Lernsequenzen der Studierenden RK in der Selbstlernarchitektur Individualisierung (SLA Ind). Die Farben bezeichnen die einzelnen Fächer.



In Abb. 2 und 3 sind die Lernwege der Studierenden HF und RK durch die SLA „Individualisierung“ dargestellt. HF hat insgesamt am meisten, RK am wenigsten Zeit für die SLA „Individualisierung“ aufgewendet. Jede Säule im Diagramm stellt eine Lernsequenz dar, entsprechend einer Zeile auf dem Formular DLW (vgl. Abb.1).

Als Lernsequenz bezeichnen wir eine Zeitspanne, während der eine Studierende bei einer Lernaktivität (LA) bleibt. Es ist zu erkennen, dass die Studentin HF mit einer Sequenz von 60 Minuten EW beginnt, worauf zwei Sequenzen mit je einer Lernaktivität MA von 30 Minuten folgen, und so weiter.

Nun lässt sich exemplarisch zeigen, dass sich individuelle Differenzen zwischen Lernwegen in verschiedenen Dimensionen zeigen. Solche Dimensionen sind:

- Anzahl der Lernsequenzen
- durchschnittliche Länge der Lernsequenzen
- Anzahl von extrem kurzen oder langen Lernsequenzen
- Häufigkeit der Wechsel zwischen den Abteilungen bzw. Fächern
- Insgesamt aufgewendete Studienzeit
- Zeitaufwand pro Fach

Bezüglich der beiden vorliegenden Lernwege lassen sich die Differenzen in folgenden Kennzahlen ausdrücken:

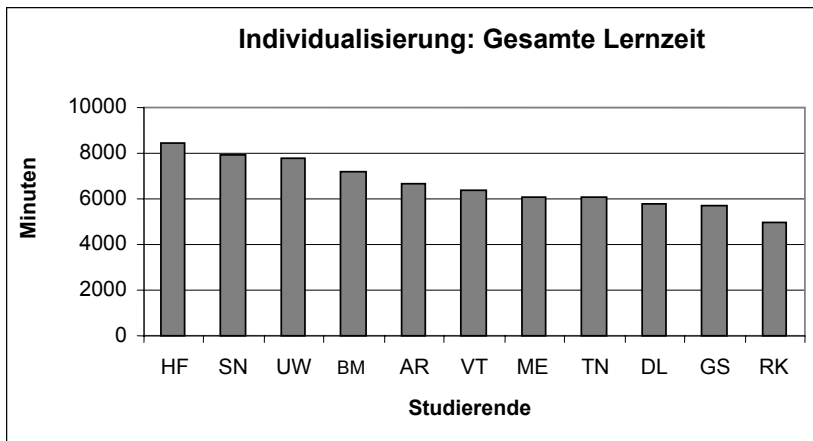
	SLA Ind HF	SLA Ind RK
Anzahl Lernsequenzen	90	50
M: durchschnittliche Sequenzlänge	94 min	99 min
MA: mittlere Abweichung von M	46 min	29 min
Extremwerte ($M \pm 2MA$)	8	5
Häufigkeit der Wechsel	0.3: in 3 von 10 Fällen	0.4: in 4 von 10 Fällen
Gesamte Studienzeit	8450 min	4965 min
Zeitaufwand pro Fach	siehe Abb. 17	siehe Abb. 18

Was in der Grafik schon gut ersichtlich ist, drückt sich auch in den Zahlen aus. Die beiden Lernwege unterscheiden sich vor allem bezüglich der Anzahl Lernsequenzen, der gesamten aufgewendeten Studienzeit und der mittleren Abweichung von der durchschnittlichen Sequenzlänge. Dagegen besteht bei der Häufigkeit der Wechsel zwischen den Fächern und bei der durchschnittlichen Sequenzlänge kein großer Unterschied. Einige dieser Differenzen wollen wir für die ganze Lerngruppe näher betrachten.

2.2 Der gesamte Zeitaufwand

Im Folgenden betrachten wir den gesamten Lernaufwand der einzelnen Studierenden für selbständige Arbeit in der Selbstlernarchitektur, wie er mit dem Formular „Dokumentation der Lernwege“ erfasst wurde³. Die Studierenden haben zuerst die SLA „Individualisierung“ während sechs Wochen, anschließend die SLA „Neue Lernkultur“ während fünf Wochen durchlaufen.

Abb. 4: Gesamte Lernzeit der einzelnen Studierenden⁴ für die SLA „Individualisierung“
 Höchstwert: 8450 min
 Mittelwert: 6633 min
 Tiefstwert: 4965 min
 Durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert: 884 min (13%)



³ Dies ist nicht die gesamte Studienleistung in diesem Semester, denn die berufspraktische Ausbildung und auch einzelne Studienfächer laufen außerhalb der Selbstlernarchitektur.

⁴ Das Dokument DLW wurde von einzelnen Studierenden nur für eine der beiden SLA ausgefüllt, für die andere aber nicht.

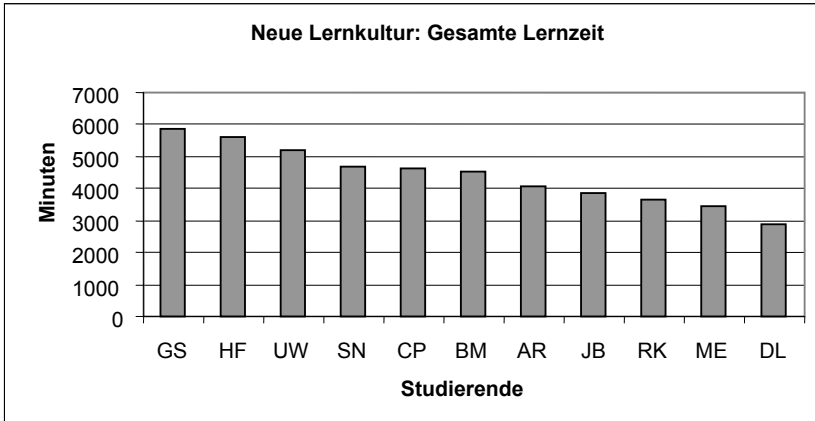
Abb. 5: Gesamte Lernzeit der einzelnen Studierenden⁵ für die SLA „Neue Lernkultur“

Höchstwert: 5852 min

Mittelwert: 4401 min

Tiefstwert: 2875 min

Durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert: 750 min (17%)



Der Zeitaufwand zwischen den beiden Grafiken ist wegen der unterschiedlichen Dauer der beiden SLA nicht vergleichbar. Bemerkenswert sind aber die Unterschiede zwischen den Teilnehmenden innerhalb jeder SLA. Da die Rahmenbedingungen für alle gleich waren, sind sie auf individuelles Zeitmanagement zurück zu führen.

Bei beiden Lernarchitekturen fällt der große Unterschied zwischen dem Höchst- und Tiefstwert auf. Bei der SLA „Individualisierung“ unterscheiden sie sich um den Faktor 1.7, bei der SLA „Neue Lernkultur“ um den Faktor 2.2. Das bedeutet, dass in der SLA „Individualisierung“ die Person mit der am meisten aufgewendeten Zeit 1,7 mal länger gearbeitet hat als die Person mit der am wenigsten aufgewendeten Zeit, und in „Neue Lernkultur“ ist es sogar noch etwas mehr, nämlich 2.2 mal so lang.

Abgesehen von den Extremwerten sind die Unterschiede aber nicht so groß. Für die SLA „Individualisierung“ wurden im Mittel 6633 Minuten aufgewendet. Die einzelnen Studierenden weichen davon durchschnittlich um 13% ab. Dies sind 884 min (14 Stunden 44 min). Für die SLA „Neue Lernkultur“ wurden im Mittel 4401 Minuten aufgewendet. Die einzelnen Studierenden weichen davon durchschnittlich um 17% ab. Dies sind 750 min (12

⁵ Das Dokument DLW wurde von einzelnen Studierenden nur für eine der beiden SLA ausgefüllt, für die andere aber nicht.

Stunden 30 min). Auf die wöchentliche Arbeitszeit bezogen heißt das, dass ihre Arbeitszeit pro Woche durchschnittlich rund 2½ Stunden über oder unter dem Mittelwert lag.

Betrachten wir die Grafiken ohne die beiden oberen und unteren Extremwerte, dann ergeben sich noch geringere Unterschiede. Die Arbeitszeit der Studierenden liegt dann durchschnittlich 9% (SLA Individualisierung) und 10% (SLA Neue Lernkultur) über oder unter dem Mittelwert. Der Zeitaufwand der Mehrheit liegt somit in der Nähe eines mittleren Wertes.

Sind es immer die gleichen Studierenden, die mehr oder weniger Zeit aufwenden? Können individuell konstante Muster des Zeitinvestierens festgestellt werden? Um dieser Frage nachzugehen, bilden wir in beiden Lernarchitekturen je eine Gruppe von 6 Personen mit höherem Zeitaufwand und von 5 Personen mit niedrigerem Zeitaufwand (vgl. Abb. 4).

Tab. 1: Vergleich des Zeitaufwandes der einzelnen Studierenden in den beiden Lernarchitekturen

	höherer Zeitaufwand		niedrigerer Zeitaufwand	
SLA Individualisierung	HF; SN; UW; BM;	AR; VT	ME; DL; RK;	CP; GS
SLA Neue Lernkultur	HF; SN; UW; BM;	CP; GS	ME; DL; RK;	AR; JB

Nun ist erkennbar, dass von den 10 Studierenden, die in beiden Diagrammen vorkommen, 7 in beiden Selbstlernarchitekturen in der gleichen Gruppe sind (aber nicht am gleichen Rangplatz). 2 weitere Studierende wechseln zwar in die andere Gruppe, bleiben aber im Bereich der mittleren Werte (AR und CP), sind also ebenfalls konstant. Nur eine Person (GS) zeigt mit Rangplatz 11 in der SLA „Individualisierung“ und Rangplatz 1 in der SLA „Neue Lernkultur“ einen auffälligen Unterschied beim Zeitaufwand. Abb. 17 zeigt, dass dies vor allem durch einen massiv überhöhten Zeitaufwand in zwei Fächern bei SLA „Neue Lernkultur“ bedingt war. Die Tendenz mehr oder weniger Zeit zu investieren zeigte also eine gewisse Konstanz.

Dass Studierende in Selbstlernarchitekturen unterschiedlich viel Zeit aufwenden ist zu erwarten. Die Analyse der gesamten Lernzeit der Studierenden hat uns aber zu einer etwas differenzierteren Sicht dieses Phänomens geführt:

- Studierende wenden beim Bearbeiten von Selbstlernarchitekturen unterschiedlich viel Zeit auf.
- Einzelne Personen wenden im Vergleich extrem viel oder extrem wenig Zeit auf.
- Der Zeitaufwand der Mehrheit liegt aber in der Nähe eines mittleren Wertes für die Gruppe.
- Auf die einzelne Person bezogen zeigt die Neigung, weniger oder mehr Zeit aufzuwenden im Vergleich der beiden Lernarchitekturen eine ge-

wisse Konstanz. Es kommen selten sprunghafte Unterschiede bei einzelnen Individuen vor.

2.3 Die durchschnittliche Dauer von Lernsequenzen

Wie in Kapitel 2.1. gezeigt, unterscheiden sich die Lernwege der Studierenden dadurch, dass sie unterschiedlich viele und unterschiedlich lange Lernsequenzen aufweisen. Um die Lernwege unter dieser Dimension miteinander zu vergleichen, wurden für jeden Lernweg in der SLA „Individualisierung“ und „Neue Lernkultur“ die folgenden Kenndaten errechnet:

- Der Mittelwert (M): die durchschnittliche Dauer der Lernsequenzen.
- Mittlere Abweichung vom Mittelwert (MA): gibt an, um wie viel länger oder kürzer als der Mittelwert die einzelnen Lernsequenzen durchschnittlich sind.
- Extremwerte: Sequenzen, die um mehr als die doppelte mittlere Mittelwertabweichung länger oder kürzer sind als der Mittelwert

Um den Einfluss von extrem langen oder extrem kurzen Lernsequenzen auf den Durchschnitt sichtbar zu machen, wurde ein zweiter Durchschnitt ohne Extremwerte berechnet. Die folgende Tabelle zeigt ein Beispiel für die Datenbasis eines einzelnen Lernwegs (IND-HF), auf der die abgebildeten Diagramme beruhen.

Tab. 2: Beispiel einer Datenbasis für die Berechnung einzelner Lernwege

„Individualisierung“	ohne Extreme	
Gesamte Studienzeit	8450 min	
M: Durchschnittliche Sequenzlänge	94 min	82 min
MA: Mittlere Abweichung von M	46 min	36 min
Gestrichene Extremwerte		>186 min
		<2 min

Aus solchen Daten wurden die folgenden Abb.⁶ generiert:

6 Um Vergleichbarkeit herzustellen, wurde für die Reihenfolge der Studierenden in den Diagrammen von links nach rechts jene aus Abb. 4 (gesamter Zeitaufwand) beibehalten.

Abb. 6: SLA Individualisierung: Durchschnittliche Dauer der Lernsequenzen für die einzelnen Studierenden

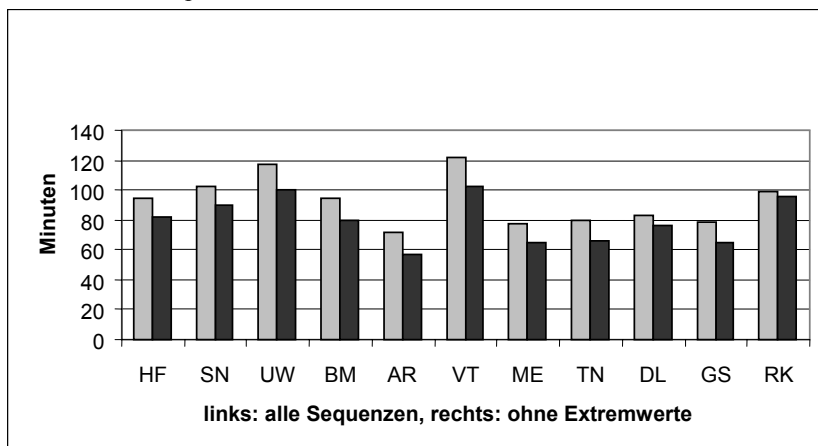
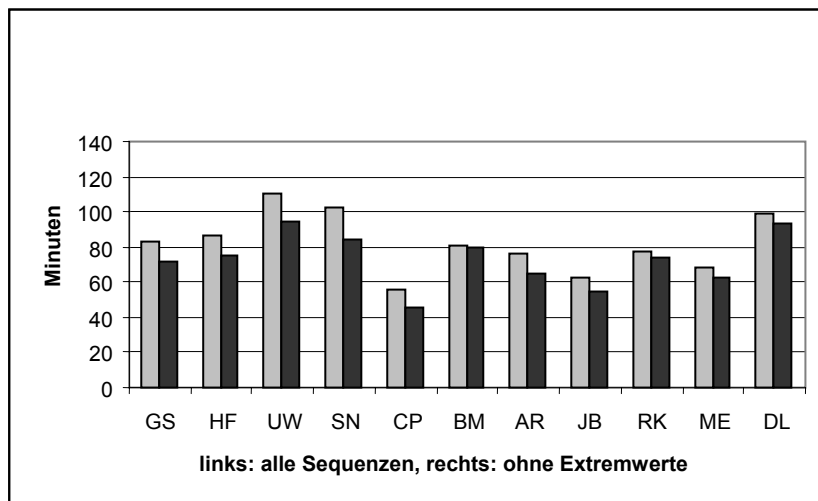


Abb. 7: SLA Neue Lernkultur: Durchschnittliche Dauer der Lernsequenzen für die einzelnen Studierenden

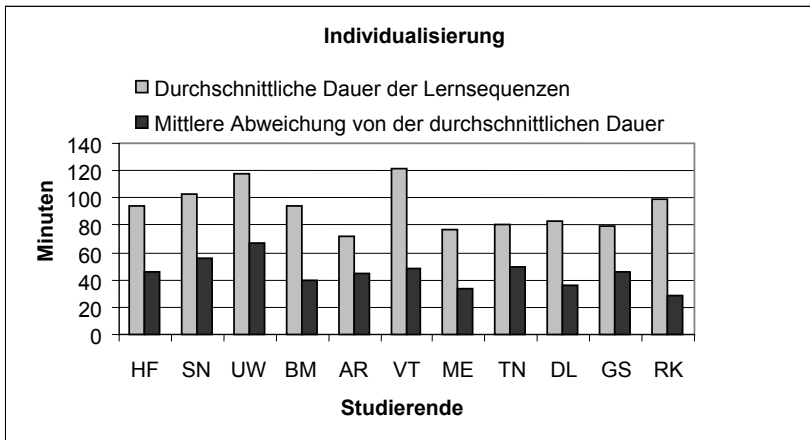


Aus den Abb. 6 und 7 ist ersichtlich, dass es keinen großen Unterschied macht, ob die durchschnittliche Lernsequenzlänge mit oder ohne Extremwerte berechnet wird. Auch im Vergleich untereinander verbleiben die Teilnehmenden mit und ohne Extremwerte etwa an der gleichen Position. Wir werden deshalb den Einfluss extrem langer Lernsequenzen hier nicht weiter

thematisieren, aber an anderer Stelle nochmals darauf zu sprechen kommen (vgl. Kapitel 5). Die durchschnittlichen Lernsequenzlängen unterscheiden sich zum Teil beträchtlich voneinander und lassen individuelle Differenz beim Umgang mit Zeit erkennen. Sie sagen jedoch wenig über die tatsächliche Sequenzierung der Lernwege aus, weil die wirklich realisierten Lernsequenzen bei allen Teilnehmenden und in beiden Lernarchitekturen sehr unterschiedlich lang sind und beträchtlich vom Mittelwert abweichen.

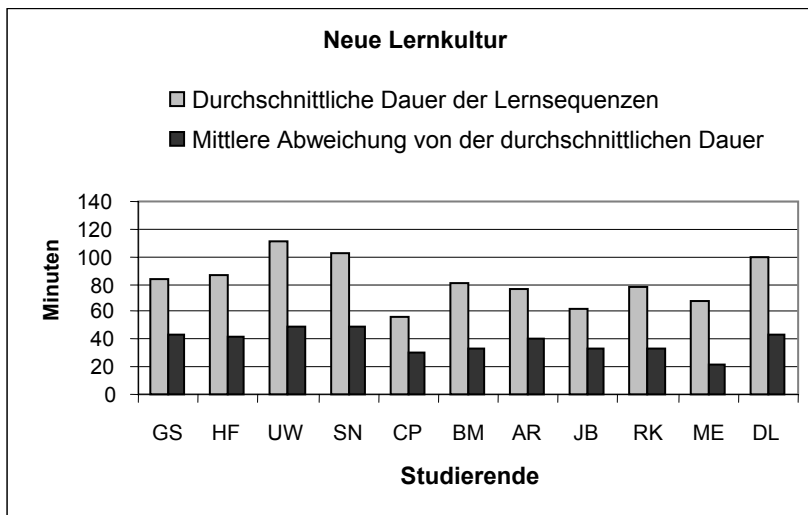
Abb. 8: Interpretationsbeispiel:

Die Lernsequenzen von HF dauern im Durchschnitt 94 Minuten. In Wirklichkeit sind sie im Mittel 46 Minuten kürzer oder länger als 94 Minuten, dies ist eine Abweichung von 49%.



Bei der SLA „Individualisierung“ sind die tatsächlich realisierten Lernwege durchschnittlich um 49% kürzer oder länger als die mittlere Lernsequenzlänge, bei der SLA „Neue Lernkultur“ um 47%. Dies bedeutet, dass die Lernwege in Wirklichkeit aus sehr unterschiedlich langen Lernsequenzen zusammengesetzt sind (Abb. 8 und 9).

Abb. 9: Interpretationsbeispiel:
Die Lernsequenzen von GS dauern im Durchschnitt 84 Minuten.
In Wirklichkeit sind sie im Mittel 43 Minuten kürzer oder länger
als 84 Minuten, dies ist eine Abweichung von 42%.



Zusammenfassend können wir feststellen, dass sich individuelle Differenz bei der Zeitgestaltung so äussert, dass Personen die Neigung haben, insgesamt mehr oder weniger Zeit aufzuwenden (Kapitel 2.2.) und länger oder weniger lang bei einer Lernsequenz zu verweilen. Gemeinsam ist aber allen Studierenden, dass sich ihr Lernweg aus Lernsequenzen sehr unterschiedlicher Länge zusammensetzt.

3 Zeitaufwand pro Fach

3.1 Gesamter Zeitaufwand pro Fach

Wie wirkt sich die individuelle Zeitgestaltung auf die einzelnen Fächer aus? Die Selbstlernarchitekturen im Projekt @rs vernetzen die curricularen Inhalte von sieben Fächern. Das bedeutet für diese Fächer, dass sie während eines Semesters nicht ihrem Curriculum folgen, sondern einen fachspezifischen Beitrag zu den Lernarchitekturen „Individualisierung“ und „Neue Lernkultur“ leisten. Sie behalten jedoch dieselben Anteile an der Ausbildungszeit wie im kursorischen Unterricht. Gemäß Studienplan verfügten die Fächer im

Projekt @rs über ein Zeitgefäß von drei Lektionen pro Woche, Instrumentalunterricht nur über zwei Lektionen. Dies ergibt den zeitlich verpflichtenden Rahmen sowohl für die Dozierenden als auch für die Studierenden. Die Dozierenden gestalten ihre Lernaktivitäten so, dass der geschätzte Studienaufwand zu deren Bewältigung dem zur Verfügung stehenden Zeitrahmen entspricht. Die Studierenden wissen, wie viel Zeit für die Bearbeitung der Lernaktivitäten in einem Fach vorgesehen ist. Mit dem Formular „Dokumentation der Lernwege“ (DLW) erfassen sie die Zeit, die sie im Selbststudium für die einzelnen Lernaktivitäten effektiv aufgewendet haben. Präsenzveranstaltungen, wie z.B. drei zur Selbstlernarchitektur gehörige Kompakttage oder die Lernberatungsgespräche sind darin nicht enthalten. Die Abb. 10-12 zeigen die Selbstlernzeit, die durchschnittlich für jedes Fach aufgewendet wurde.

Abb. 10

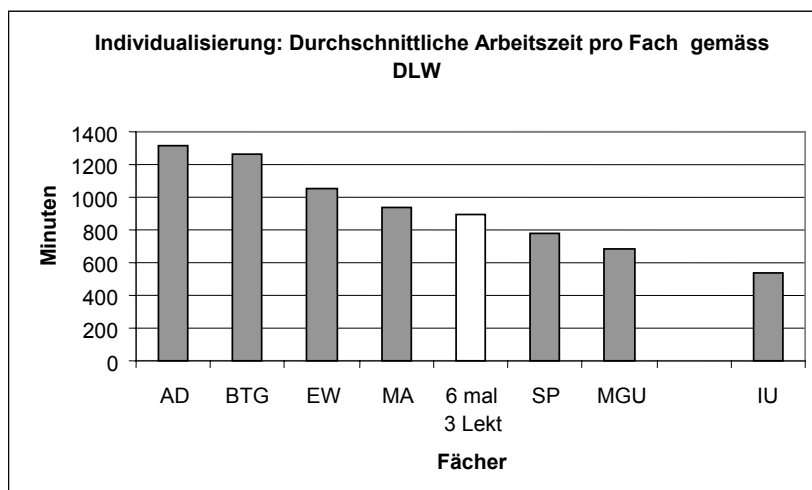


Abb. 11

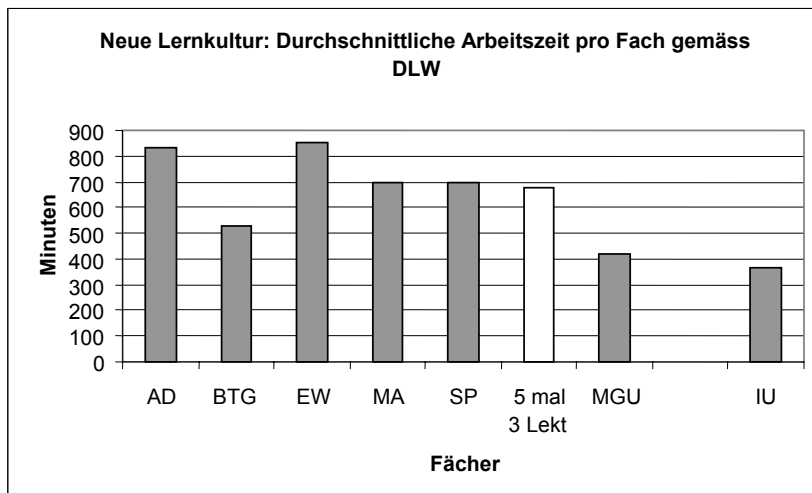
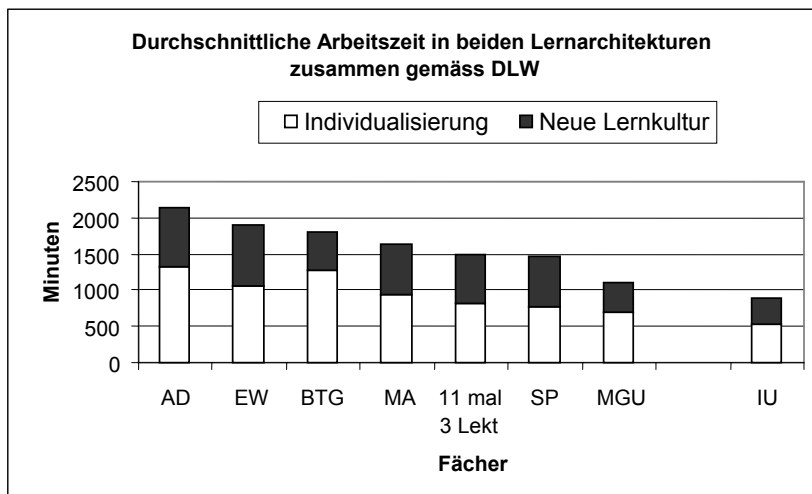


Abb. 12



Es ist erkennbar, dass die durchschnittlich aufgewendete Lernzeit bei allen Fächern vom gegebenen Zeitrahmen⁷ abweicht und dass beträchtliche Unter-

⁷ SLA „Individualisierung“: 6 Wochen, SLA „Neue Lernkultur“: 5 Wochen.
Für jedes Fach 135 Minuten pro Woche, Instrumentalunterricht nur 90 Minuten

schiede zwischen den Fächern bestehen. Dies resultiert in erster Linie aus dem Umstand, dass die Zeitverteilung in der Verfügbarkeit der Studierenden liegt. Über die gesamte Zeit von 11 Wochen (Abb. 12) zeigt sich, dass die Studierenden bei vier Fächern mehr als den vorgesehenen Zeitaufwand im Selbststudium erbrachten, bei zwei Fächern den geschätzten Aufwand ziemlich genau realisierten (darunter Instrumentalunterricht) und in einem Fach unterschritten.

Es gibt Hinweise darauf, dass die Unterschiede zwischen den Fächern nicht nur auf *individuelle* sondern auch auf *strukturelle Gründe* zurückzuführen sind. Sie manifestieren sich zum Teil im Formular „Lernplanung“ (vgl. Kapitel 4). Grosse Unterschiede zwischen den Fächern weisen auf strukturelle Gründe hin, die dazu führten, dass bei einer Mehrzahl von Studierenden viel oder wenig Zeit für das Fach aufgewendet wurde. Individuelle Gründe zeigen sich bei der Streuung der aufgewendeten Lernzeiten innerhalb eines Faches (siehe Abb. 13 bis 16).

Strukturelle Gründe, d.h. solche, die in der Struktur der Lernarchitektur angelegt waren, sind z.B. Umfang und Schwierigkeitsgrad von Lernmaterialien, die Komplexität von Lernpraktiken, Anzahl und zeitliche Fixierung von Lernberatungen, Lerngruppenaktivitäten. Individuelle Gründe sind z.B. Vorkenntnisse und Präferenzen für bestimmte Fachinhalte, die Beherrschung von Studientechniken, die Art der Planung und Organisation der Lernzeit.

Wie viel Studienzeit wenden die einzelnen Studierenden für ein Fach auf? Präziser gefragt: Gibt es im einzelnen Fach individuelle Differenzen beim Zeitaufwand? Individuelle Differenz beim Zeitaufwand können wir als Abweichung vom Mittelwert definieren. Sie ist umso ausgeprägter, je mehr der Zeitaufwand der einzelnen Studierenden vom Mittelwert der ganzen Gruppe abweicht. Bei der SLA „Individualisierung“ zeigt sich in allen Fächern, dass die Studierenden unterschiedlich viel Zeit aufwenden (Abb. 13). Die Unterschiede sind aber nicht in allen Fächern gleich groß. In einigen Fächern weicht der Zeitaufwand wenig vom Mittelwert⁸ der für das Fach aufgewendeten Studienzeit ab, in anderen Fächern mehr (Abb. 14).

8 durchschnittlich von allen Studierenden für das Fach aufgewendete Zeit.

Abb. 13: Individualisierung: Zeitaufwand der elf Studierenden in den einzelnen Fächern

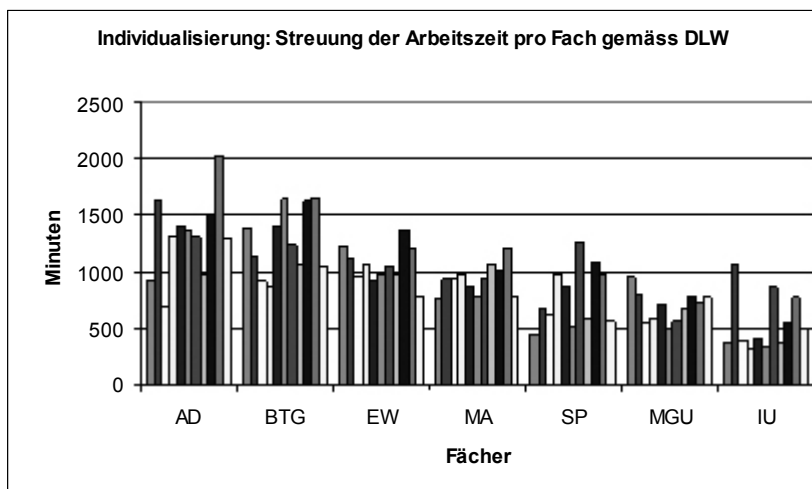
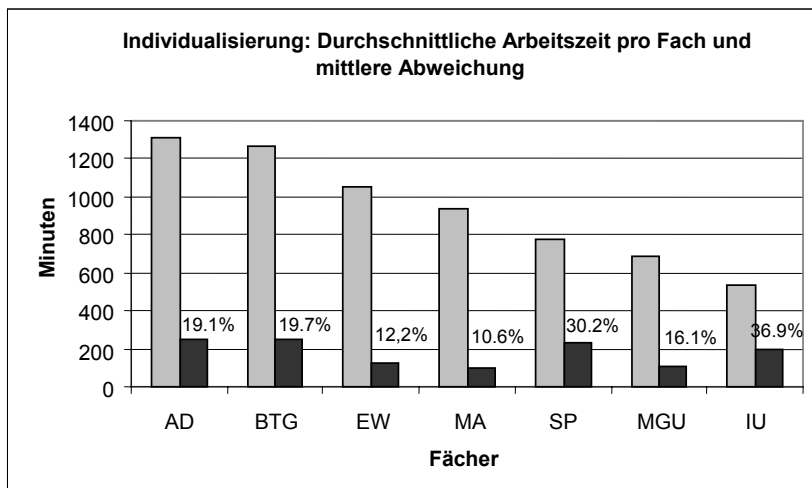


Abb. 14: Individualisierung: Mittelwert des Zeitaufwandes in jedem Fach und mittlere Abweichung der einzelnen Studierenden in Prozent
Beispiel MA: Die Studierenden wenden durchschnittlich ca. 950 Minuten auf, $\pm 10.6\%$



Zwei Fächer mit durchschnittlichen Abweichungen vom Mittelwert von über 30 Prozent weisen eine besonders hohe Differenz bei der Zeitgestaltung auf. Eines davon ist Instrumentalunterricht, wo die Studierenden individuell sehr unterschiedlichen Voraussetzungen mitbringen. Das andere ist Sprache. Bei allen Fächern in der SLA „Individualisierung“ ist zu erkennen, dass es beträchtliche individuelle Differenzen beim Zeitaufwand der einzelnen Studierenden gibt. Da die Studierenden aber nicht in jedem Fach gleich viel Zeit aufwenden, kann auf strukturelle Gründe – also solche die in der Lernarchitektur angelegt sind – geschlossen werden, die den Zeitaufwand beeinflussen.

Dass die Lernzeit insgesamt, aber auch in den einzelnen Fächern die Soll-Zeit übertraf, wurde durch Rückmeldungen in den Lernberatungen bereits während der SLA „Individualisierung“ erkennbar. Die SLA „Lernkultur“ wurde deshalb durch gewisse Reduktionen zeitlich entlastet. Einzelne Fächer hatten ihren inhaltlichen Schwerpunkt in der ersten Lernarchitektur und kompensierten in der zweiten, und alle passten ihre Lernaktivitäten und Lernberatung einer korrigierten Zeitschätzung an. Über die ganze Zeit von elf Wochen wurden so die Unterschiede zwischen den Fächern etwas eingeebnet. Die Gesamttendenz zu überhöhtem Zeitaufwand und zu Unterschieden zwischen den Fächern blieb jedoch erhalten. Im Vergleich zur SLA „Individualisierung“ weist nun aber der Zeitaufwand innerhalb der Fächer bei der SLA „Neue Lernkultur“ eine deutlich größere Streuung auf (Abb. 15 und 16).

Abb. 15: Neue Lernkultur: Zeitaufwand der elf Studierenden in den Fächern

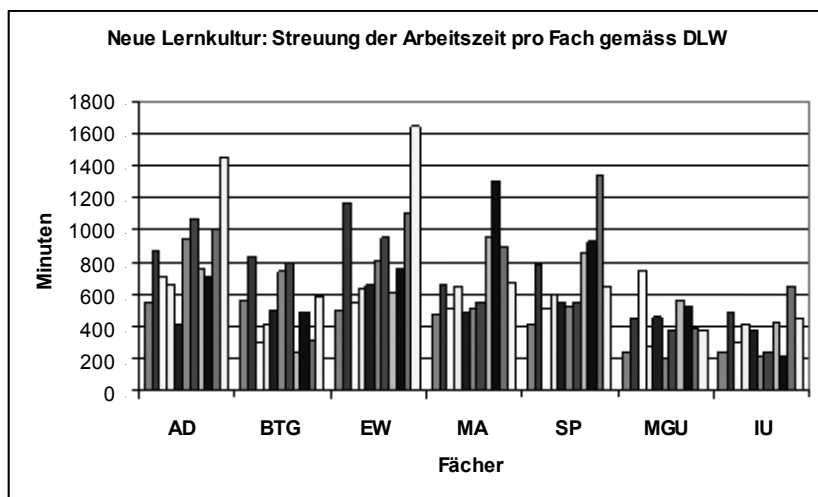
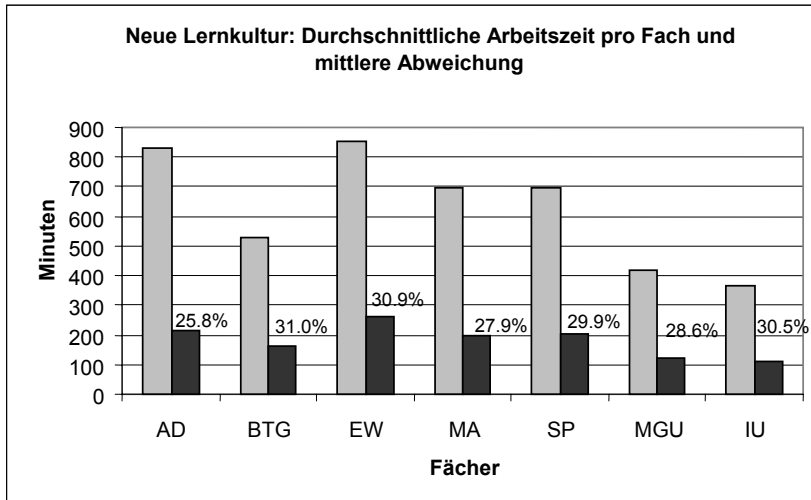


Abb. 16: Neue Lernkultur: Mittelwert des Zeitaufwandes in jedem Fach und mittlere Abweichung der einzelnen Studierenden in Prozent
Beispiel MA: Die Studierenden wenden durchschnittlich ca. 700 Minuten auf, $\pm 27.9\%$



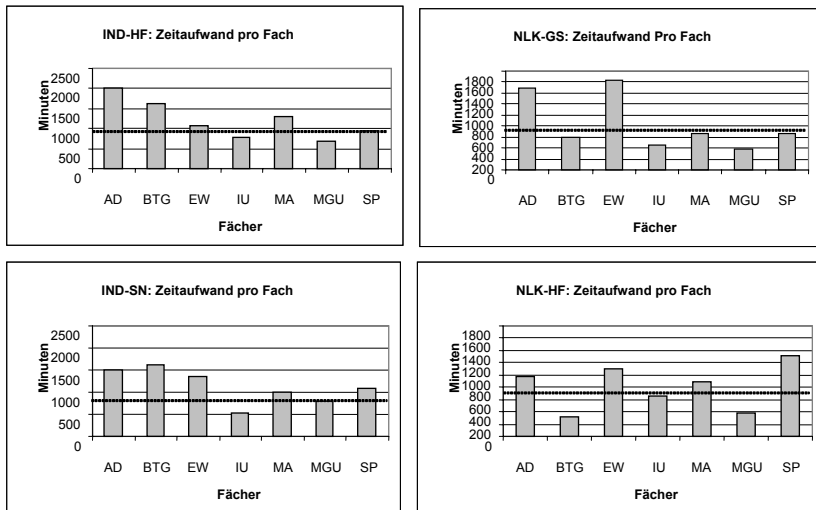
Es sind größere Unterschiede zwischen den Studierenden in einem Fach und mehr Extremwerte erkennbar. Die prozentuale Abweichung der einzelnen Lernzeiten vom Mittelwert der ganzen Gruppe liegt in allen Fächern um 30 Prozent. Es ist also deutlich mehr individuelle Differenz bei der Zeitgestaltung erkennbar, während strukturelle Einflüsse offenbar eine geringere Rolle spielen.

Der durchschnittlich für ein Fach erbrachte Zeitaufwand kann demnach bei der SLA „Individualisierung“ tendenziell eher auf strukturelle, bei „Neue Lernkultur“ eher auf individuelle Faktoren zurückgeführt werden. Die Studierenden machen bei der zweiten Lernumgebung, die sie bearbeiten, deutlich mehr Gebrauch von der Möglichkeit, über ihre Zeit zu verfügen. Bereits bei der Betrachtung der gesamten Lernzeit der einzelnen Studierenden (Kapitel 2.2) waren wir darauf gestoßen, dass die Unterschiede beim Zeitaufwand in der SLA „Neue Lernkultur“ größer sind (Unterschiede zwischen der längsten und kürzesten Lernzeit mit Faktoren 1.7 bzw. 2.2). Wir können also feststellen, dass die individuelle Differenz bei der Zeitgestaltung bei der zweiten Lernumgebung zunimmt. Auf Gründe werden wir bei der Analyse der Daten zu „Lernplanung“ eingehen (Kapitel 4).

3.2 Individueller Zeitaufwand pro Fach

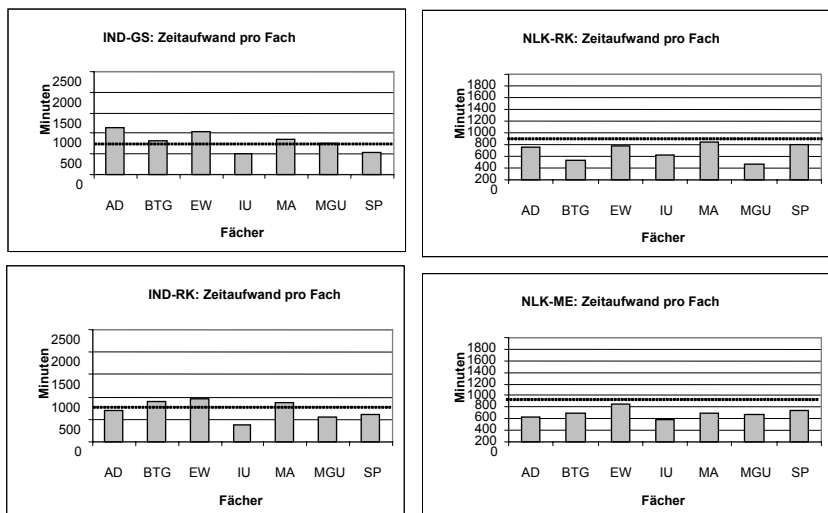
Wie verteilen die Studierenden ihre Studienzeit auf die einzelnen Fächer? Wie setzt sich die Studienzeit zusammen bei Studierenden, die im Vergleich viel, mittelmäßig oder wenig Zeit aufgewendet haben? Wir betrachten je die Profile der zwei Studierenden, die am meisten und am wenigsten Zeit aufgewendet haben, und zwei aus dem Mittelfeld (Abb. 17 bis 19).

Abb. 17: Die beiden Teilnehmenden mit dem höchsten Zeitaufwand in den SLA Individualisierung (links) und Neue Lernkultur (rechts). Gestrichelte Linie: Vorgegebene Rahmenzeit für die Fächer (IU hat 1/3 weniger).



Viel Zeitaufwand bedeutet in der Lernarchitektur @rs, dass die vorgegebene Rahmenzeit wesentlich überschritten wird. In Abb. 17 ist erkennbar, dass die Überschreitung auf verschiedene Arten zustande kommen kann: Durch Überschreitung der Zeit in mehreren Fächern (SLA Ind-SN, SLA NLK-HF) oder massive Überschreitung in einzelnen Fächern (SLA NLK-GS) oder durch eine Kombination von beidem (SLA Ind-HF).

Abb. 18: Die beiden Teilnehmenden mit dem niedrigsten Zeitaufwand in den SLA Individualisierung (links) und Neue Lernkultur (rechts). Gestrichelte Linie: Vorgegebene Rahmenzeit für die Fächer (IU hat 1/3 weniger).

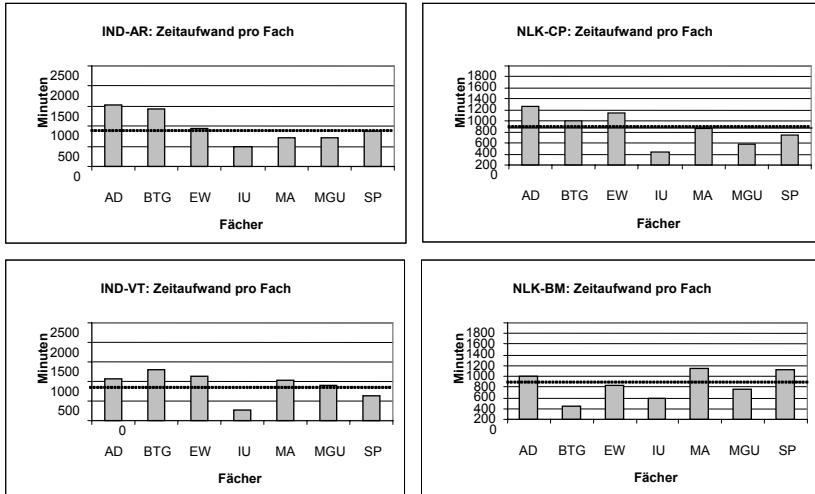


Vergleichsweise wenig Zeitaufwand manifestiert sich in den SLA „Individualisierung“ und „Neue Lernkultur“ unterschiedlich. In Abb. 18 zeigt sich bei Individualisierung eine relativ gute Annäherung an die Rahmenzeit mit leichten Über- und Unterschreitungen die sich etwa ausgleichen. Bei „Neue Lernkultur“ zeigt sich eine deutliche Tendenz zur Unterschreitung der Rahmenzeit. Dieser Befund reiht sich wieder in die Beobachtung, dass der individuelle Spielraum bei der Zeitgestaltung in der LSA Neue Lernkultur mehr ausgenutzt wurde als in der SLA Individualisierung (vgl. Kapitel 3.1)

Die Profile mit mittlerem Zeitaufwand (Abb. 19) zeigen wiederum eine Tendenz zur Annäherung an die Rahmenzeit. Der erhöhte Zeitbedarf gegenüber den Studierenden mit wenig Studienzeit kommt durch Überschreitungen in wenigen, d.h. in einem bis drei Fächern zustande, und dies gleichermaßen in beiden Lernarchitekturen.

Bei der Zeitverteilung auf die einzelnen Fächer zeigen sich wiederum strukturelle und individuelle Einflüsse. Betrachten wir die Werte der einzelnen Fächer längs durch die Abb. 17 bis 19 hindurch, dann zeigt sich, dass die Fächer unterschiedlich zu höherem oder niedrigerem Zeitaufwand tendieren.

Abb. 19: Zwei Teilnehmende mit mittlerem Zeitaufwand, je für die SLA Individualisierung (links) und Neue Lernkultur (rechts). Gestrichelte Linie: Vorgegebene Rahmenzeit für die Fächer (IU hat 1/3 weniger).



In der SLA „Individualisierung“ lassen z.B. die Fächer AD, BTG und EW, in der SLA „Neue Lernkultur“ die Fächer AD und EW einen vergleichsweise höheren, das Fach MGU in beiden Bereichen einen tieferen Zeitaufwand erkennen. Da dies bei mehreren Studierenden unabhängig vom individuellen Zeitaufwand festgestellt werden kann, können strukturelle Einflüsse, die von den Dozierenden in die Lernarchitektur implementiert wurden, geltend gemacht werden. Andererseits ist in fast jedem Fach sowohl höherer als auch niedrigerer Zeitaufwand einzelner Studierender für die Bearbeitung erkennbar. Damit zeigen sich die individuellen Einflüsse der einzelnen Studierenden.

Zusammenfassend können wir feststellen:

(Abb. 10-12)

- die für die einzelnen Fächer aufgewendete durchschnittliche Studienzeit weicht vom vorgegebenen curricularen Zeitrahmen ab
- es gibt Fächer, für die tendenziell mehr oder weniger Studienzeit aufgewendet wird

(Abb. 13-16)

- in jedem Fach gibt es Studierende, die mehr oder weniger Zeit dafür aufwenden
- in einigen Fächern sind die Unterschiede bei den Studienzeiten größer als in anderen

(Abb. 17-19)

- die einzelnen Studierenden verteilen ihre Studienzeit unterschiedlich auf die Fächer
- dabei kommen massive Unter- und Überschreitungen gegenüber dem vorgegebenen curricularen Zeitrahmen vor.

Die Abweichungen und Unterschiede beim Zeitaufwand lassen auf ein Zusammenwirken von *individuellen* Gründen einerseits und *strukturellen* Gründen anderseits schließen.

Im Vergleich zur SLA „Individualisierung“ weist der Zeitaufwand innerhalb der Fächer bei der SLA „Neue Lernkultur“ eine deutlich größere Streuung auf (Abb. 13-16). Die Studierenden machen bei der zweiten Lernumgebung, die sie bearbeiten, deutlich mehr Gebrauch von der Möglichkeit, ihre Zeit unterschiedlich zu investieren.

Nach den Ergebnissen in Kapitel 2.2. bei der Betrachtung der gesamten Lernzeit der einzelnen Studierenden finden wir also einen weiteren Hinweis darauf, dass die Unterschiede beim Zeitaufwand in der SLA „Neue Lernkultur“ größer sind, dass also die individuelle Differenz bei der Zeitgestaltung bei der zweiten Lernumgebung zunimmt.

4 Lernplanung in Selbstlernarchitekturen

Lernplanung als Konstruktion einer zeitlichen und inhaltlichen Perspektive für das eigene Lernen in einer Selbstlernarchitektur ist ein reflexiver Prozess, bei dem Steuerentscheide eine wesentliche Rolle spielen. In den SLA „Individualisierung“ und „Neue Lernkultur“ dokumentierten Studierenden ihre Planungsentscheide mit dem Formular „Lernwegplanung“. Ausgehend von dieser Datenbasis gehen wir in diesem Kapitel der Frage nach: Welche Impulse steuern die Planungsentscheide der Studierenden beim selbstsorgenden Lernen in einer Selbstlernarchitektur?

4.1 Lernwege als Ergebnisse von Steuerentscheiden

Ein grundlegender Unterschied zwischen traditionell-kursorischen und „selbstgesteuerten“ Lernangeboten besteht darin, dass die Studierenden eigene individuelle Lernwege gestalten. Für jede Sitzung wählen sie aus, welchen Teil der Lernarchitektur sie bearbeiten wollen. Selbststeuerung umfasst wesentlich die Auswahl und Sequenzierung von Lernaktivitäten.

Die Selbstlernarchitektur @rs postuliert eine spezifische Qualität der Steuerungstechniken, die den Aufbau der Selbstlernkompetenz fördern. Die

steuernden Elemente sind in verschiedenen Abstufungen zwischen Empfehlung und Verpflichtung angesiedelt, so z.B. Lernwegempfehlungen zur Abfolge der Bearbeitung der Lernaktivitäten, Lernpraktiken zur Ausübung bestimmter Lernfähigkeiten und zur Erzeugung bestimmter Produkte. Prinzipiell steht es den Studierenden frei, inwiefern sie die Empfehlungen einhalten. Keine direkte Steuerung gibt es bezüglich der Reihenfolge der einzelnen Fächer beim Durchlaufen der Selbstlernarchitektur. Dass Präsenzveranstaltungen wie Lernberatung und Gruppenarbeiten eine zusätzliche, auch ungewollt steuernde Wirkung haben, ist zu vermuten. Aus dem Zusammenwirken von vorgegebenen steuernden Elementen und individuellen Steuerungsentscheidungen der Studierenden ergibt sich die inhaltliche und zeitliche Sequenzierung des Lernprozesses.

Lernwege sind somit nicht nur zeitliche Sequenzierungen professionell vorgeplanter Lernmodule. Die architektonische Differenz zwischen individuellen Lernwegen kann aufgrund unterschiedlicher inhaltlicher Verknüpfungen auch zu qualitativer Differenz und somit zu unterschiedlichen Lernergebnissen führen (Förnecke 2006: 87). Lernwegentscheide umfassen implizit auch didaktische Entscheide welche das Lerngeschehen konstituieren. Es sind z.B.: Entscheide über (Teil-)Lernziele, Motivierung, Lernzeiten, Lernstrategien, Verwendung von Hilfsmitteln, Lernerfolg. Beim selbstsorgenden Lernen sind die Studierenden vor die Aufgabe gestellt, als quasi Lehrende für sich selber zu entscheiden, was sie als Lernende tun sollen. Die Studierenden sind also auf verschiedenen (Meta-)Ebenen aktiv. Sie handeln auf der Ebene der eigentlichen Lernhandlungen durch Vollzug der Lernpraktiken, und sie treffen didaktische Entscheide auf der Metaebene der Lernsteuerung. Wenn wir davon ausgehen, dass diese Steuerungsentscheide rational im Sinne einer Handlungsplanung getroffen werden, bedingt dies eine weitere Reflexionsebene, in der eben diese didaktischen Entscheide ihre Begründung finden.

Aus diesem Grund wurden die Studierenden in den SLA „Individualisierung“ und „Neue Lernkultur“ dazu angehalten, das reflexive Instrument „Lernwegplanung“ zu verwenden. Aus der Sicht der Architekten des Lernangebotes sollte es die Reflexivität der Steuerungsentscheide sichern, (und nicht der Willkür überlassen), gleichzeitig aber die Studierenden unterstützen, indem Reflexion auf den Metaebenen der Planung und Begründung explizit und damit handhabbar gemacht wird. In dieser Doppelfunktion des Instruments widerspiegelt sich die grundlegende Antinomie zwischen „Determination und Freiheit“ (Förnecke 2006: 137) im Bildungsbereich: „Die paradoxe Arbeit ... (der im Bildungsbereich Tätigen) ... besteht im Alltag darin, dass bei der Klientel „handlungsorientierende Einstellungen gebildet und/oder verändert werden“ (Habermas 1991: 75) bei gleichzeitiger Respektierung des Eigensinns des Lernens (Sesink 1990: 134)“ (Förnecke/Gyger/Maier Reinhard 2006: 16). Dies äußerte sich so, dass das Instrument von einigen Studierenden als Einschränkung der Freiheit empfunden und abgelehnt wur-

de. Den Studierenden wurde das Instrument wie folgt präsentiert (vgl. Formular Lernwegplanung (LWP, im Anhang dieses Beitrags)

Lernplanung

Ihr Lernen wird erfolgreicher, wenn Sie dieses am Beginn planen. Mit diesem ‚Formular‘ bieten wir Ihnen eine Hilfe an, dies zu tun. Überlegen Sie sich immer zu Beginn eines Arbeitsblockes, was Sie in der vor Ihnen liegenden Lernzeit bearbeiten möchten (Inhalt, Thema). Geben Sie auch den Grund an, weshalb Sie sich für diesen Inhalt entscheiden (Warum?). Notieren Sie ebenfalls, was Sie dabei als persönliches Lernziel anstreben. Ein persönliches Lernziel z.B. könnte sein, sich nicht ablenken lassen, die Notizen im Lernjournal sorgfältig zu machen, langsamer zu lernen (wenn Sie z.B. bemerkt oder in der Lernberatung festgestellt haben, dass Sie zu schnell und damit zu wenig detailliert lernen). Es kann dabei durchaus sein, dass Sie am Anfang die oberen Felder nicht oder nur lückenhaft ausfüllen können. (SLA @rs_LWP)

Die ausgefüllten Formulare bilden die Datenbasis für dieses Kapitel. Sie ermöglichen, nicht nur die zeitliche Strukturierung der Lernwege, sondern auch deren subjektive Begründungen zu beobachten. Bereits eine erste Sichtung zeigt, dass sich die oben angeführte Antinomie einseitig ausgewirkt hat. Die formale und inhaltliche Qualität der Notizen dokumentiert einen flüchtigen und wenig reflektierten Umgang mit dem Instrument und dies zunehmend mit dem zeitlichen Verlauf des Projektes. Am Anfang kam es zu Verwechslungen oder Vermischungen mit dem Formular Dokumentation der Lernwege (vgl. Abb. 1). Die Einträge wurden mit der Zeit zunehmend bruchstückhafter und lapidarer, wiederholten sich. Es kam zu Abbrüchen („hier habe ich mit der Lernplanung aufgehört, weil ich nur noch fortlaufend erledigt und nicht mehr geplant habe“, IND-UW-LWP), für einzelne Studierende sind die Formulare kaum auswertbar. Ähnliche Phänomene wurden bereits in den Selbstlernumgebungen an der VHS Stuttgart beobachtet und beschrieben (Forneck/Springer 2005: 145). Der Einstieg in die ungewohnte Lernumgebung mit formalisierten Vereinbarungen auf drei Handlungs- bzw. Reflexionsebenen dürfte den Studierenden schwer gefallen sein. Viele Einträge beziehen sich auf Zeitökonomie und lassen erkennen, dass die inhaltliche Bewältigung des Lernangebots und die Reflexionsangebote als konkurrierend wahrgenommen wurden.

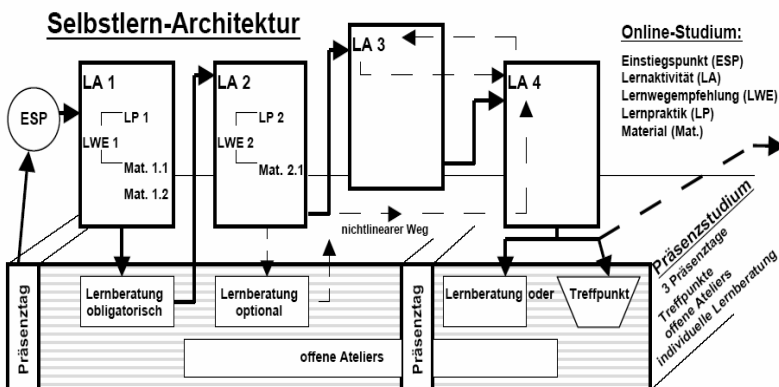
Diese Beobachtungen sind ein deutlicher Hinweis darauf, dass bei der Entwicklung und Erforschung von Selbstlernarchitekturen noch gezielter zu beachten und zu untersuchen ist, welches die Funktion von Reflexivität beim selbstsorgenden Lernen ist und wie mit der Anforderung von Reflexivität umgegangen wird. Insbesondere sind Überlegungen darüber anzustellen, in welcher Art und zu welchem Zeitpunkt reflexive Haltungen aufgebaut, und wie die Instrumente zu ihrer Steuerung und Erfassung beschaffen sein sollen.

4.2 Steuerimpulse bei der Lernplanung

Die Angaben in der Rubrik „Warum“ des Formulars „Lernplanung“ geben einen Hinweis auf den Steuerimpuls, der bei den betreffenden Studierenden den Entscheid zur Wahl einer bestimmten Lernaktivität ausgelöst hat. Woher solche Impulse kommen, ist von besonderem Interesse. Wenn die personale Steuerung durch Professionelle entfällt, was steuert dann den Lernprozess? Wie zu Beginn dieses Kapitels angeführt, beinhaltet die Lernumgebung @rs eine Anzahl apersonaler Steuerelemente, die von den Studierenden genutzt werden können. Wenn wir Steuerungsentscheide speziell unter dem Aspekt der zeitlichen Sequenzierung betrachten, können aber auch andere Elemente der Selbstlernarchitektur bestimmend sein. Wir analysieren die Daten also unter der Frage: Aus welchen Teilen der Selbstlernarchitektur kommen Steuerimpulse?

Die Antwort auf diese Frage suchen wir in der Spalte „Warum“ des Formulars „Lernwegplanung“ (LWP). An dieser Stelle begründen die Studierenden, warum sie zu einem bestimmten Zeitpunkt gerade eine bestimmte Lernaktivität bearbeiten wollen. Dabei interessieren uns jene Begründungen, die auf Elemente der Selbstlernarchitektur verweisen. Die Wahl einer bestimmten Lernaktivität bezeichnen wir als Steuerungsentscheid. Der in der Begründung enthaltene Verweis lässt erkennen, was den Anstoß, die Motivation oder den Impuls für den Entscheid geliefert hat. Diesen Anstoß bezeichnen wir als Steuerimpuls. Für die Lokalisierung der Herkunft der Steuerimpulse orientieren uns an folgendem Strukturbild.⁹

Abb. 20



9 Zur Struktur der Selbstlernarchitektur vgl. Den Artikel „Kontexte“ in diesem Band.

Wie Abb. 20 zeigt, umfasst die Selbstlernernarchitektur die apersonalen Materialien für das Online-Studium und Präsenzveranstaltungen. Auf diese Bereiche verweisen z.B. folgende Zitate aus dem Formular „Lernplanung“¹⁰ verschiedener Studierender, mit denen sie die Wahl bestimmter Lernaktivitäten begründen:

Verweis auf die apersonale Struktur der SLA:

- „es ist ein Riesenauftrag, frühzeitig beginnen“
- „kann erst weiter machen, wenn sich andere am Forum beteiligen“
- „das Thema spricht mich an“
- „wie geht es weiter?“

Verweis auf Präsenzveranstaltungen der SLA:

- „will mich morgen mit ...(anderen Studierenden)... besprechen“
- „damit ich Atelier nutzen kann am Nachmittag“
- „Gruppentreffen“
- „bevorstehende Lernberatung“
- „will am Präsenztag vorbereitet sein“

Für die Bearbeitung der Lernarchitekturen war ein zeitlicher Rahmen gesetzt, der durch die drei Präsenztage repräsentiert wurde (vgl. Abb. 20). Wir betrachten diese Zeitachse als der Lernarchitektur zugehörigen konstituierenden Bestandteil. Der Fortgang des Lernens auf der Zeitachse erwies sich als einflussreiche Impulsquelle für Steuerungsentscheide, wie die folgenden Zitate aus dem Formular „Lernplanung“ zeigen:

Verweis auf die zeitliche Dimension der SLA:

- „muss endlich mal anfangen“
- „will weiter kommen“
- „muss das möglichst beenden“
- „eilig, eilig, Zeit drängt“

Weiter ist Im Formular „Lernplanung“ eine etwas anders geartete Gruppe von Begründungen für die Wahl von Lernaktivitäten zu finden:

- „Ich arbeitete nach Stundenplan“
- „möchte dran bleiben und mich nicht verzetteln“
- „Ich brauche eine Abwechslung“
- „habe den Tag extra für IU freigehalten“
- „drehe sonst durch (PC in Reparatur bringen)“

Hier verweisen die Begründungen auf Erfahrungen, Erwartungen oder Bedürfnisse der einzelnen Studierenden und zielen auf eine Gestaltung des Lernprozesses, die individuell als angenehm oder förderlich empfunden wird. Sie implizieren die oben erwähnten didaktischen Entscheide über (Teil-)Lernziele, Motivierung, Lernzeiten, Lernstrategien, Verwendung von Hilfsmitteln oder

10 Alle Zitate aus dem Formular „Lernwegplanung“ stammen aus SLA Ind LWP (2005).

Lernerfolg. Die Steuerimpulse entstammen dem Bemühen der Studierenden, für ihr eigenes Lernen zu sorgen. Zusammen mit den Impulsen zum Fortgang des Lernens können sie als ein Ausdruck des selbstsorgenden Lernens aufgefasst werden, und dies in doppeltem Sinn. Die Studierenden sorgen für eine als gut empfundene Struktur des Lerngeschehens, in dem sie ihm z.B. durch planmäßiges Vorgehen oder durch Rhythmisierung eine gute „Pflege“ zukommen lassen oder dafür „Sorge tragen“. Die appellativen Impulse lassen aber auch erkennen, dass sie sich um den Fortgang und Abschluss des Lerngeschehens „Sorgen machen“, d.h. diese gefährdet sehen und sichern wollen. Im Bewusstsein dieser ambivalenten Konnotationen ordnen wir die letztgenannte Gruppe von Impulsen – der Kategorie „Selbstbezug“ zu.

Wir können so die Begründungen für die Wahl einer bestimmten Lernaktivität kategorisieren in die drei Hauptkategorien *Zeit*, *Architektur* und *Selbstbezug* (in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit). Die drei Kategorien verweisen auf die Herkunft des Steuerimpulses. Die folgende Darstellung zeigt die drei Hauptkategorien mit möglichen Unterkategorien (kursiv fett) und Beispielen aus dem Formular „Lernplanung“ für die SLA „Individualisierung“. Die Zahlen in Klammern geben die Gesamtzahl der Einträge für die jeweilige Kategorie an.

Steuerimpuls:Zeit (60)

Zeitbedarf (13)	Zeitbudget
	„es reicht in der Zeit, um abzuschließen“
	„Ich habe noch ca. 2 Std. Zeit“
	„kleinere Aufgabe, möchte sie lösen bevor ich arbeiten gehe“
	„scheint beim Einstieg nicht soviel Papier zu sein, arbeite ca. 11/2 Std.“
	Zeitschätzung
	„ist viel Material, brauche wohl länger“
	UP braucht diesmal vielleicht weniger Zeit, drum mach ich es jetzt“
	Zeitdruck
	„Zeitdruck“
	„muss bis morgen fertig sein zwecks Reflexion P1“

Fortgang des Lernens
(47)

Anfangen und Anpacken

„Einen guten Start ins neue Semester schaffen“
 „muss endlich mal anfangen“
 „komme nicht drum herum“

Fortschritt

„will weiter kommen“
 „Möchte diesen Arm bewältigen“

Abschließen

„Arbeit zu Ende bringen“
 „will Mathe abschließen“
 Beschleunigung
 „muss das möglichst beenden“
 „will endlich fertig sein“
 Rückstand
 „bin mit AD im Rückstand und habe noch viel Arbeit vor mir“
 „bin noch viel zuwenig weit!“

Steuerimpuls: Architektur (79)

apersonale Struktur (34)	Materialangebot	„Es ist ein Riesenauftrag, frühzeitig beginnen“
	Thema, Inhalt (Interesse, Neugier)	„das Thema spricht mich an“
		„weil mich das Thema gepackt hat“
		„Wie geht es weiter?“
		„weil ich neugierig bin, wies weiter geht“
Präsenz- Veranstaltungen (35)	Foren, E-Mail	
		„Unterlagen schon gelesen, bevor ich es vergesse muss ich Forumsbeitrag schreiben“
	Partner-, Gruppenarbeit	
		„will mich morgen mit ... (anderen Studierenden)... besprechen“
	Atelier	
		„damit ich Atelier nutzen kann am Nachmittag“
	Lerngruppe	
		„Lerngruppenabsprache“
	Lernberatung	
		„Im Hinblick auf LB vom 26.4.“
	Präsenztag	
		„möchte gut vorbereitet sein“ (auf Präsenztag)
	Mitstudierende	
		„Von Kameraden erfahren, BTG gäbe viel zu tun“

Steuerimpuls: Selbstbezug (86)

Planung (24)		„arbeite nach Stundenplan (1. Woche BTG)“
	Übergeordnete Planungsprinzipien	„habe mir vorgenommen: das Schwierigste am Anfang zu nehmen“
		„hab jetzt alle Fächer einmal bearbeitet, möchte versuchen jetzt jedes Fach zu beenden“
	Rollende Planung und Organisation	„Muss mich in ein 3. Fach einarbeiten“
		„Planung erstellen“
Kontinuität (34)		„auch für die Weiterarbeit“
	Sachzwang	„das letzte Fach, das ich noch nicht begonnen habe“
		„Ist der Endpunkt von Ma“
		„fast noch die einzige Möglichkeit“
	Inhalt	„habe mich schon gut eingearbeitet und gemerkt, dass es gut ist, eine Sache zu zentrieren“
Lernpräferenz (17)		„am Thema bleiben“
	Lerntätigkeit	„Fortsetzung der Arbeit von gestern“
		„Möchte dran bleiben und mich nicht verzetteln“
	Spezifische Lerntätigkeit	
		„festigen der Liedbegleitung“
Störung (7)		„Auseinandersetzung mit meinen Bildern“
	Lernrhythmus	
		„Ist ein guter Einstieg am Morgen, kreativ“
		„zur Auflockerung“
		„Ich brauche eine Abwechslung“
Umfeld (4)		„muss ein Missverständnis klären, muss es anpacken“
	privates Umfeld	„drehe sonst durch“ (Computer in Reparatur bringen)
		privates Umfeld
		„habe Ruhe, ideal für dieses Fach“

„habe den Tag extra für IU freigehalten“
 „habe 2 Tage Zeit und will mich intensiv mit IU beschäftigen“
Tagespraxis
 „Weil es mir für TP Ideen gibt“

Statistisch präsentiert sich die Herkunft der Steuerimpulse in der SLA „Individualisierung“ wie folgt:

Total 238 Einträge, davon:

Selbstlernarchitektur:

Zeit:	60	25%
Architektur:	79	33%
Total		58%
Selbstbezug:	86	36%
Zufall:	13	5%

Da wir den zeitlichen Rahmen als integrierenden Bestandteil der Lernarchitektur definiert haben, haben 139 oder 58% der Steuerimpulse ihren Ursprung in Gegebenheiten der Lernarchitektur, 86 Impulse oder 36% entspringen den unter Selbstbezug zusammengefassten Bereichen. In wenigen Fällen sind die angegebenen Begründungen nicht nur einer Kategorie zugehörig:

- „Freude und damit ich noch genügend LBs (*Lernberatungen*) unterkriege“
- „Neugier und Zeitdruck“

Nicht weiter in die Analyse einbezogen wurde die Kategorie Zufall (13 Einträge):

- „einfach so“
- „hatte gerade die Ausdrucke vor mir“
- „warum nicht?“
- „Losglück“

Solche Einträge kommen nur bei einzelnen Studierenden vor, bei diesen aber gehäuft und lassen zum Teil ein ironisierendes und somit ausweichendes Verhalten gegenüber der Lernplanung erkennen.

4.3 Lernplanung in der SLA „Neue Lernkultur“

Bei der zweiten Lernarchitektur „Neue Lernkultur“ nahmen die Einträge ins Formular Lernplanung tendenziell ab. Die Begründungen verlagerten sich schwerpunktmäßig noch mehr zu den Kategorien Zeit und Präsenzveranstaltungen. Zusätzlich tritt die Begründung „Qualifikation“ häufig auf, da die Semesterqualifikationen in den einzelnen Fächern in dieser Lernarchitektur

zu erbringen war. Es zeigt sich hier wiederum die Tendenz, dass Reflexivität in Konkurrenz mit subjektiv empfundenen Drucksituationen unterliegt.

4.4 Was steuert das Selbst beim selbstsorgenden Lernen?

Unter dieser Fragestellung interpretieren wir im Folgenden die Kategorien der Steuerimpulse: Zeit, Architektur, Selbstbezug.

Die Sorge um die Zeit.

Der stete Blick auf die Zeitachse im Vergleich mit dem geschätzten Zeitbedarf für die auszuführenden Lernhandlungen bewegt die Lernenden im wörtlichen Sinn. Anfangen, weiterkommen, bereit sein, abschließen leiten die Entscheide zur Sequenzierung des Lernens. Der Wegfall der durch Stundenpläne und Dozierendenentscheide vorgegebenen Zeit- und Teilzielstruktur verlangen von den Studierenden einen eigeninitiativen strategischen Umgang mit dem Zeitbudget. Vor allem wenn diese Art des Lernens neu ist, wird das dadurch erschwert, dass die Anforderungen nicht vollständig überblickt werden können. Planung wird dadurch zur „rollenden“, d.h. sich ständig aufgrund neuer Gegebenheiten revidierenden Planung.

„Ich bin im Rückstand und habe noch viel Arbeit vor mir.“

„Ich habe von Kameraden erfahren, BTG gäbe viel zu tun.“

„Ausdrucken brauchte viel mehr Zeit.“

So wird das Voranschreiten auf der Zeitachse (zu dieser Metaphorik: vgl. auch Ryter in diesem Band) zum Maß für den Fortgang des Lernens und implizit auch für den Lernerfolg und für das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, die gestellte Aufgabe zu bewältigen. Wenn die geschätzte benötigte Zeit größer ist als die noch zur Verfügung stehende Zeitdauer, entsteht Zeitdruck, was ein Intensivieren der Lerntätigkeit auslöst, bei einzelnen Studierenden aber auch Emotionen der Angst und des Ungenügens. Dies beeinträchtigt die Reflexivität des Lernverhaltens, wie der Fall der Studierenden UW zeigt (vgl. Kapitel 5).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Zeit bei Abwesenheit von direkter Fremdsteuerung durch ihre Begrenztheit Orientierungshilfe für die Gestaltung der Lernwege liefert.

Sorge um Präsenz.

Die Notwendigkeit, sich mit anderen zu treffen und dabei den erwarteten eigenen Beitrag zum gemeinsamen Lernen liefern zu können wirkt wesentlich

steuernd auf inhaltliche und zeitliche Lernwegentscheide. Präsenz umfasst einen Zeitpunkt und einen Ort. Zeit ist also wiederum involviert, aber weniger durch ihr Verrinnen, sondern weil mit der zeitlichen Fixierung auch inhaltliche Zwischenziele gesetzt werden. So werden zum Zeitpunkt eines Lernwegentscheides Prioritäten gesetzt, welche bestimmte Lernaktivitäten mehr oder weniger zwingend nahe legen und andere ausblenden. Präsenzveranstaltungen wirken durch die von ihnen ausgehenden Erwartungen steuernd auf Lernwegentscheide. Es sind Erwartungen, die von Personen ausgehen, von Mitstudierenden und Dozierenden, aber auch Erwartungen der Studierenden an sich selbst. Bei Präsenzveranstaltungen geht es darum etwas einzubringen – die Erwartung der anderen – und sich dabei zu bewähren oder im Lernen weiter zu kommen – die Erwartung an sich selbst. In dem Maße, wie die Relevanz der sich ergebenden Konsequenzen aus dem Erfüllen der Erwartungen eingeschätzt wird, ergibt sich die Stärke des Steuerimpulses für den Lernwegentscheid.

Sorglos dem Interesse am Inhalt und der Macht der Gewohnheit folgen.

Steuerimpulse der apersonalen Architektur gehen aus von ihrer Quantität und ihrer Qualität. Die Anzahl der LA, und die Menge des Materialangebots wirken wiederum auf die Zeitschätzung zurück. Die Inhalte wecken Neugier oder Interesse. Letzteres ist zuerst unspezifisch auf die einzelnen Zweige gerichtet, und kann dann durch Themen gebunden werden:

„Weil ich neugierig bin, was BTG zu bieten hat.“

„Weil mich das Thema gepackt hat.“

Tendenziell sind thematische Steuerimpulse eher in den ersten Wochen der Bearbeitungszeit zu finden und weichen gegen Ende den Zeit- oder Präsenzimpulsen.

Interaktive Foren und Email wirken ähnlich wie Präsenzveranstaltungen. Auffällig ist, dass die in der Lernarchitektur angelegten Steuerelemente, v.a. Lernwegempfehlungen, nicht explizit erwähnt werden. Aus der Dokumentation der Lernwege (Formular DLW) zeigt sich, dass in den einzelnen Ästen der Lernarchitektur die Lernaktivitäten meist in der Reihenfolge ihrer Nummerierung durchlaufen wurden. Ob diese Abfolge unterschwellig oder explizit intendiert ist, müsste durch eine Analyse der Lernwegempfehlungen untersucht werden. Für den Zweig Mathematik in der SLA „Individualisierung“ liegen die Ergebnisse vor. Mehrere Lernwegempfehlungen wiesen explizit auf die Möglichkeit hin, auf verschiedenen Wegen weiterzufahren z.B. in der ersten Lernaktivität (LA1) der Online-Abteilung Mathematik:

Für die Weiterarbeit haben Sie folgende Anknüpfungsmöglichkeiten: Wenn Sie sich weiter mit dem Aspekt **individuelle Denk- und Lernwege** befassen wollen:

LA2 Kinder denken anders

LA4 Lernen auf eigenen Wegen

LA9 Halbschriftliche Strategien der Subtraktion

Wenn Sie sich mit dem Aspekt **natürliche Differenzierung** befassen wollen:

LA6 Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte

LA1: (SLA_Ind_MA_LWE1)

Zur Lernaktivität 9 (Mathematik umfasst neun Lernaktivitäten (LA1-LA9)) führten mehrere Lernwegempfehlungen von verschiedenen anderen Lernaktivitäten aus. Nur zwei Studierende haben davon Gebrauch gemacht, alle anderen Lernwege folgen der Nummerierung der LA 1 bis 9, wobei einige Auslassungen vorkommen. Wahrnehmungsgewohnheiten (Nummerierung als Abfolge) hatten sich anscheinend gegenüber den Lernwegempfehlungen durchgesetzt.

Das Dozierendenteam vermutete, dass ein freieres Wahlverhalten durch eine bessere Übersicht über die Architektur unterstützt werden könnte. Deshalb wurden beim zweiten Durchgang mit einer anderen Lerngruppe von den einzelnen Fächern Übersichtspläne an die Studierenden abgegeben.

In Mathematik waren die möglichen Verzweigungen auch grafisch dargestellt. Dennoch wurden die LA auch in dieser zweiten Lerngruppe in der Abfolge ihrer Nummerierung bearbeitet. Die Ausnahme bildet die LA 9, die eine Selbsterfahrung im Bereich der eigenen Rechenstrategien und die Analyse von Rechenwegen von Kindern ermöglicht. Acht von zwölf Studierenden haben sie vorgezogen. Die anderen Verzweigungsmöglichkeiten wurden nicht beachtet. Eine Studierende wählte in einem Abschnitt des Lernweges eine freie Abfolge der Lernaktivitäten, die nicht in der Lernwegempfehlung vorgesehen war. Ansonsten haben sich auch hier die Wahrnehmungsgewohnheiten durchgesetzt. In der Kategorie „Sorglos ... der Macht der Gewohnheit folgend“ entstehen Lernwegentscheide eher intuitiv aufgrund eines sorglosen Sich-Treiben-Lassens, eher angetrieben durch unspezifische Neugier oder Wahrnehmungsgewohnheiten als durch aktive Sorge um den Fortgang des Lernprozesses.

Für die Weiterentwicklung der SLA ist nun geplant, die Zweige (Fächer) der Online-Lernumgebung unter einander zu verlinken. Somit entstehen mehr angebahte und explizit vorgestellte, alternative Lernwege in der Selbstlernarchitektur. Es kann dann beobachtet werden, welchen Gebrauch die Studierenden von diesen gesteigerten Möglichkeiten machen. Aus den

Ergebnissen der vorliegenden explorativen Studien liegt die Vermutung nahe, dass – wenn eine Wirkung auf das Lernverhalten erzielt werden soll – das Ausnutzen solcher alternativer Pfade wohl als eigene Lernpraktik implementiert werden muss.

Die Sorge um sich selbst.

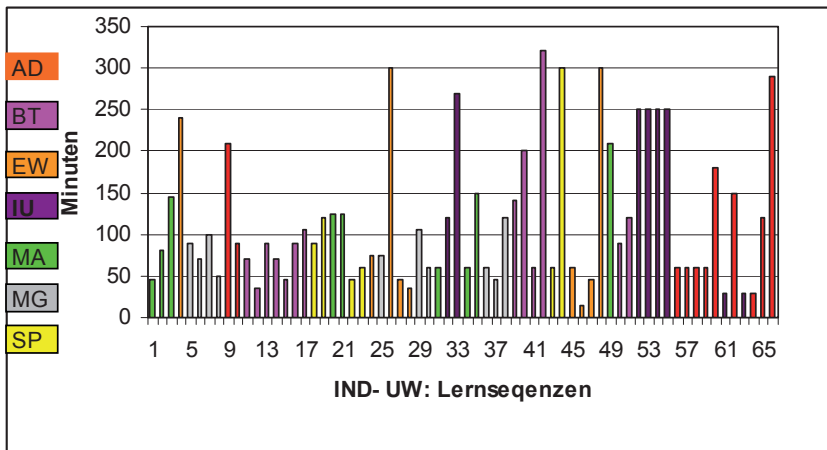
Die Kategorie Selbstbezug ist heterogen und ambivalent (vgl. 4.2.). in dieser Kategorie verweisen die Begründungen auf Erfahrungen, Erwartungen oder Bedürfnisse der einzelnen Studierenden und zielen auf eine Gestaltung des Lernprozesses, die individuell als angenehm oder förderlich empfunden wird. Der Steuerimpuls entspringt dem Ziel der Studierenden, für sich selbst zu sorgen. Vorherrschend sind Impulse zur Erhaltung der Kontinuität (34 Items), gefolgt von Impulsen aus strategisch-planerischen Überlegungen (24 Items) und zur Erfüllung subjektiver Lernpräferenzen (17 Items).

Zu Beginn dieses Kapitels stützten wir uns auf die Prämisse, dass Steuerungsentscheide rational im Sinne einer Handlungsplanung getroffen werden und dass sie auf einer Metaebene der Reflexion zustande kommen. Diese Annahme kann aus dem Formular „Lernwegplanung“ nicht belegt werden, denn die Studierenden verweisen in unerwartet geringem Maß, nämlich nur in 24 oder 10% aller Begründungen, auf strategisch-planerische Überlegungen. Dies wiederum verstärkt den Hinweis darauf, dass Reflexivität in selbstsorgenden Lernumgebungen gezielt untersucht und unterstützt werden muss (vgl. auch 4.2.).

Aus den Eintragungen des Formulars Lernplanung unter Einbezug des Kommentarfeldes kann herausgelesen werden, dass es nicht selten zu Konflikten zwischen Steuerimpulsen kommen kann. So kann Interesse am Thema die Bearbeitung einer bestimmten Lernaktivität anregen, der Blick auf Zeit- oder Präsenzvorgaben führt jedoch zum Entscheid eine andere Lernaktivität zu bearbeiten. Wie bereits erwähnt setzen sich diese „harten“ Beweggründe mit fortschreitender Zeit gegenüber „weicheren“ durch. Dies soll mit einem besonders eindrücklichen Fallbeispiel illustriert werden.

5 Fallbeispiel: Lernplanung abgebrochen

Abb. 21: Individualisierung: Lernweg IND-UW. Details siehe Anhang SLA Ind-UW-LWP.



Die Teilnehmerin UW bricht die Lernplanung bei der Sequenz 46 ab (Siehe Anhang SLA Ind-UW- LWP).

„Hier habe ich mit der Lernplanung aufgehört, weil ich nur noch fortlaufend erledigt und nicht mehr geplant habe“ (SLA Ind-UW-LWP).

Nach dem Abbruch folgen noch acht Tage mit insgesamt 47 Stunden Lernzeit. Wenn wir die Begründungen für die Wahl der Lernsequenzen verfolgen, ist erkennbar, dass sich die Teilnehmerin bis zu Sequenz 34 von der apersonalen Architektur anregen lässt, Neugierde entwickelt und das Anfangen, Weiterführen und Abschließen von Lernaktivitäten und Abteilungen plant. In Sequenz 35 bis 39 werden Präsenzveranstaltungen als Begründung genannt, gefolgt von drei Appellen zum zeitlichen Fortgang des Lernens. Dann erfolgt der Abbruch. Reflexivität und Planung sind offenbar einer zeitlichen Aufholjagd mit großer Überbelastung zum Opfer gefallen, zum Teil ausgelöst durch vermeintliche oder reale Bewährungssituationen an Präsenzveranstaltungen und das nahende Ende der Rahmenzeit.

Auffällig ist, wie sich die langen Lernsequenzen um den Abbruchzeitraum häufen.

Eine genauere Analyse des Lernweges zeigt, dass Sequenzen von 3 bis 6 Stunden in sechs der sieben Fächer mindestens einmal vorkommen. 14 der 66 Sequenzen reichen überdurchschnittlich über den Mittelwert hinaus. Sie häufen sich nach dem Abbruch der Lernplanung.

Die großen Unterschiede bei den Längen der Lernsequenzen zeigen sich auch in der Statistik. Bei einer durchschnittlichen Sequenzlänge von 118 Minuten beträgt die mittlere Abweichung der einzelnen Sequenzen 67 Minuten. Die Gesamtlernzeit ist die dritthöchste in der Lerngruppe, die mittlere Dauer der Lernsequenzen die zweithöchste (aber eben mit großen Abweichungen).

	alle Sequenzen	ohne Extremwerte
Gesamte Studienzeit	7760 min	5980 min
M: durchschnittliche Sequenzlänge	118 min	100 min
MA: Mittlere Abweichung von M	67 min	50 min
Gestrichene Extremwerte		>252 min

Bei den Extremwerten finden sich in der dokumentierten Lernplanung folgende Eintragungen:

Abb. 22: Eintragungen der Studierenden UW im Formular „Lernwegplanung“.

Sequenz Dauer	Fach LA	Spalten „Warum“ und „persönliches Lernziel“ im Formular „Lernwegplanung“	Kommentar nach Abschluss im Formular „Lernwegplanung“
4 240 min	EW 01	Nicht ablenken lassen, schauen wie weit ich komme	Unglaublich: 08.40 bis 14.00 für eine LA!! Von wegen, nicht ablenken lassen
9 210 min	AD 01	Ich will mal sehen, worum es geht, aufmerksam lesen	Scheint wirklich ein richtiger Brocken zu werden (...) Mir ist lange nicht klar, was genau ich machen soll, und es bleibt eine Unsicherheit, ob ich es richtig mache
26 300 min	EW 02-03	soweit fortschreiten, um mich zur LB anmelden zu können	EW LA2 und LA3 waren rein arbeits-technisch die reinste Katastrophe! Die jüngste Tochter ist krank und ich konnte nicht eine halbe Stunde am Stück dranbleiben.
33 270 min	IU 01-03	Ich habe zwei Tage Zeit und will mich intensiv mit IU beschäftigen, ich möchte motiviert und optimistisch an die Aufgabe heran gehen	Ich bin in diesen zwei Tagen nur bis LA 3 gekommen. Jedoch bin ich mit meiner Leistung zufrieden (ob das der Dozent auch ist??) Ich werde mir mindestens 2 weitere Tage vornehmen müssen für die restlichen LAs!
42 320 min	BTG 07	abschließen	
44 300 min	SP 04-05	die Zeit wird knapp, vorwärts machen	Hier habe ich mit der Lernplanung aufgehört, da ich nur noch fortlaufend erledigt und nicht mehr geplant habe.

Es finden sich Hinweise darauf, dass UW die überlangen Lernsequenzen nicht immer am Stück, sondern mit Unterbrüchen, aber am selben Tag absolviert hat. Die lange Dauer steht generell im Zusammenhang mit dem Bemühen um Zeitmanagement und Arbeitstechnik. Die Studierende strebt Konzentration, Kontinuität und Ausdauer bei der Arbeit an. Sie will längere zur Verfügung stehende Zeitgefäße intensiv nutzen. Dadurch entstehen auf einen Tag konzentrierte lange Arbeitssequenzen. Sie wird andererseits beeinträchtigt vom familiären Umfeld und sie zeigt Unsicherheit bezüglich des Verhältnisses von Zeitaufwand, Lernprozess und Qualität des Lernergebnisses. Es baut sich ein Druck auf, vorwärts zu kommen, fertig zu werden. Dies führt schließlich zur Aufgabe der gezielten Planung. Von den nach diesem Zeitpunkt noch absolvierten 22 Lernsequenzen sind 7 überlang. Vier davon bilden den Schluss eines Faches.

Dieser Teilnehmerin ist es nicht gelungen, unter den gegebenen Bedingungen selbstsorgendes Lernen zu entwickeln, das zu einem objektiv und individuell befriedigenden Lernweg führte.

Im folgenden Teil „Neue Lernkultur“ hat sie das Formular Lernplanung nur sehr sporadisch benutzt. Dennoch ist eine gewisse Reflexivität erkennbar und das Bestreben, auf die unbefriedigenden Erfahrungen mit der ersten Lernarchitektur zu reagieren:

„Ich habe mir eine andere Strategie gewählt. Da ich aufgrund der Umstände zu Hause nie mehr als 1-2 Std. am Stück arbeiten kann, habe ich mir größere Etappen gesteckt, (...) weil ich besser in Wocheneinheiten planen und arbeiten kann als in Tagesschritten“ (NLK-UW-Lernwegplanung).

Gerade für diese Teilnehmerin in ihrem flexiblen Lernzeitgefäß, das in nicht ganz unproblematischer Abgrenzung zur übrigen Lebenszeit steht, ist die Entwicklung reflexiven Verhaltens, das ihr mehr Erfolg und Vertrauen bei ihren Lernwegentscheiden bringen würde, unabdingbar. Fortschritte können wohl vor allem durch die Lernberatung erzielt werden. Aber auch das Instrument „Lernwegplanung“ muss so weiterentwickelt werden, dass es offener ist für individuell unterschiedliche reflektive Ansätze bei der Lernplanung¹¹.

6 Resümee

Wenn in Selbstlernarchitekturen das Zeitmanagement in die Verfügung der Studierenden übergeht, ist im Vergleich mit dem kursorischen Unterricht eine Flexibilisierung des Zeitaufwandes zu beobachten. Studierende wenden insgesamt aber auch für einzelne Teile der Selbstlernarchitektur unterschied-

11 Eine optimierte Fassung ist im Sommersemester 2007 an der PH FHNW in Liestal in Erprobung.

lich viel Zeit auf, d.h. die Lernwege der einzelnen Personen sind unterschiedlich lang und die Studienzeit ist unterschiedlich auf die Fächer verteilt. Dies hat Implikationen in Bezug auf das Curriculum, die Konstruktion der Selbstlernarchitektur und den Studienprozesses.

Lernwege sind nicht nur Ausdruck der zeitlichen Sequenzierungen, sondern auch der unterschiedlichen inhaltlichen Verknüpfungen innerhalb und zwischen den Lernaktivitäten. Studierende steuern diese Verknüpfungen durch Lernwegentscheide. Es wurde von der Prämisse ausgegangen, dass es sich dabei um einen reflexiven Prozess handelt, bei dem Steuerentscheide rational im Sinne einer Handlungsplanung getroffen werden. Den Begründungen der Studierenden konnte man entnehmen, dass die Impulse für solche Steuerentscheide einerseits der Selbstlernarchitektur und andererseits dem individuellen Kontext entspringen. Über die inhaltliche Reflexion der Lernwegentscheide im Sinne des Vorantreibens einer bestimmten Lesart – einer Bedeutungszuschreibung, die als inhaltsbezogenes Lernthema den Lernweg steuert –, konnten aufgrund der Lernwegplanung kaum Erkenntnisse gewonnen werden. Diese Ergebnisse der vorliegenden Studie haben Implikationen für das Verständnis von Lernsteuerung in Selbstlernarchitekturen.

6.1 Curriculare und architektonische Implikationen

Während im kursorischen Unterricht bezüglich Zeit quasi Planwirtschaft herrscht – jedes Fach ist mit seinen Veranstaltungen dotiert und die Studierenden haben Anwesenheitspflicht – wird die Verfügung über die Zeit in Selbstlernarchitekturen gewissermaßen liberalisiert und der Konkurrenz ausgesetzt. Wenn mehrere Fächer mit ihrem Zeitbudget an einer Lernarchitektur beteiligt sind, und wenn sich dadurch die von den Studierenden aufgewendeten Lernzeiten gegenüber dem kursorischen Unterricht wesentlich verschieben, dann ist das nicht ganz unproblematisch. Die im Curriculum festgelegte Ausbildungszeit für die einzelnen Fächer widerspiegelt auch deren Legitimation und Anspruch, in einem bestimmten quantitativen Verhältnis zueinander fachbezogene Kompetenzen in den Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen einzubringen. Ist mit der Verschiebung der aufgewendeten Studienzeit zwischen den Fächern auch dieser Anspruch und damit die Qualität der Professionalisierung tangiert? In Bezug auf diese Frage darf nicht übersehen werden, dass die effektiv von den Studierenden aufgewendete Studienzeit auch in einer kursorischen Studienstruktur gegenüber dem curricularen Zeitrahmen stark variieren kann. Konkurrenzsituationen zwischen den Fächern können z.B. bei größeren Semester- oder Qualifikationsarbeiten durchaus auch in kursorischen Lehrbetrieb zu Tage treten und wahrgenommen werden. Da der formelle Zeitrahmen aber durch den Stundenplan für die Studienveranstaltungen festgelegt ist, scheint der jeweilige Anspruch des Fachs an die Ausbildungszeit garantiert zu sein. Die Unterschiede zeigen sich nun beim Selbststudium in Form der Selbstlernarchi-

tektur @rs deutlich, während sie sonst eher verborgen bleiben. Sie werden durch die explizite Dokumentation der Studientätigkeit und die intensiven Kontakte in den Lernberatungen sichtbar und sie treten innerhalb des curricularen Zeitrahmens auf. Wenn wie im Projekt @rs der Selbstlernarchitektur ein Kooperationsmodell von Fächern mit ihrem curricularen Zeitanspruch zugrunde liegt, müssen und können die strukturellen Gründe für erhöhten Zeitbedarf, das heißt jene Faktoren die von den Dozierenden in der Selbstlernarchitektur angelegt wurden und einen vom Curriculum abweichenden Zeitbedarf bewirken untersucht und kontrolliert werden. Die Analyse von „Lernwegplanung“ (Kapitel 4) zeigt, dass der Umfang und Schwierigkeitsgrad von Lernmaterialien, die Komplexität von Lernpraktiken aber auch die Präsenzveranstaltungen –zu erhöhtem Zeitbedarf und zu Zeitdruck führen. In seinen Ausführungen zur Professionalität von Dozierenden in Selbstlernarchitekturen stellt Forneck die folgende These auf: „Diese Kompetenz (der Dozierenden) muss durch die Fähigkeit erweitert werden, die Konsequenzen der apersonalen Steuerung zu entdecken und zu verstehen. Insofern spielt die Analyse und Kritik des eigenen Handelns als auch die Verbesserung der Selbstlernarchitektur eine wesentliche Rolle“ (Forneck, H. et al. 2006: 30). Ein von einzelnen Fächern strukturell erzeugter, systematisch auftretender, erhöhter Zeitbedarf ist eine solche Entdeckung und impliziert eine Veränderung des Curriculums. Es zeigt sich, dass bei der Konstruktion einer fächerintegrierenden Selbstlernarchitektur nicht nur die thematischen Bezüge der kooperierenden Fächer inhaltlich aufeinander abgestimmt werden, sondern auch die Einflüsse der Lernaktivitäten und Lernmaterialien sowie der Präsenzveranstaltungen auf die Studienzeit transparent gemacht, abgesprochen und laufend überprüft werden müssen.

Die Begleitforschung hat hier eine zweifache Bedeutung. Sie deckt (a) den Sachverhalt auf und stößt damit im Entwicklungsteam das Verstehen des Selbstlernprozesses und gegebenenfalls die Weiterentwicklung der Selbstlernarchitektur an.

Andererseits können (b) solche Effekte, sind sie erkannt, Gegenstand der Lernberatung werden. Denn es ist nicht gesagt, dass gleich viel Studienzeit in jedem Fach, auch ein qualitatives Merkmal und Ziel des Selbststudienprozesses wäre. Der Zusammenhang zwischen aufgewendeter Lernzeit, angewandten Studienpraktiken und Kompetenzaufbau kann nun vielmehr von den Dozierenden in ihrer Rolle als Lernberatende wahrgenommen und thematisiert werden. Damit würde der Reflexion des Selbstlernprozesses durch und mit den Studierenden eine Richtung gegeben, die nicht einfach das Zeitmanagement fokussiert und die Zeitinvestition gegebenenfalls einer Optimierung oder Gleichverteilung zuführt, sondern die Frage der Zeitplanung mit Fragen des Kompetenzerwerbs und der individuellen Schwerpunktsetzung verbindet. Auch im Hinblick darauf, dass die Ausbildung von Lehrpersonen zu einem akademischen Studienbetrieb mit relativierter Anwesenheitspflicht und einem erhöhten Selbststudienanteil umstrukturiert wird, ist das vorliegende Er-

gebnis bedeutsam. Die Umstellung der Studiengänge gemäß dem Bologna-Reformprozess impliziert die Ergänzung der „Input-Orientierung“ des Studiums durch eine verstärkte „Output-Orientierung“ (Trempp/Reusser 2007: 12), wobei reflexive Elemente und Kompetenznachweise mit einem erweiterten Leistungsverständnis eine wichtige Rolle spielen sollen. Damit sind die Studierenden dann eben nicht mehr auf die Studienzeiten sondern auf Kompetenzerwerb verpflichtet.

6.2 Implikationen für den Studienprozess

Studierende in Selbstlernarchitekturen gehen mit der Zeit unterschiedlich um. Dies betrifft einmal den Zeitaufwand. Die Neigung weniger oder mehr Zeit aufzuwenden weist im Vergleich der beiden Lernarchitekturen eine gewisse Konstanz auf, ist also eine individuell begründete Differenz. Bei einzelnen Studierenden ist diese Differenz sehr groß, d.h. sie wenden bezogen auf den durchschnittlichen Zeitaufwand aller Studierenden extrem viel oder extrem wenig Zeit auf. Der Zeitaufwand der Mehrheit liegt aber in der Nähe des durchschnittlichen Zeitaufwandes. Individuelle Differenz zeigt sich nicht nur beim Zeitaufwand, sondern auch bei der Sequenzierung der Zeit. Studierende teilen ihre Studienzeit unterschiedlich in längere oder weniger lange Lernsequenzen auf.

Jedem Zeitabschnitt eines Lernweges ist eine Lernaktivität zugeordnet und damit ein Studieninhalt und ein Fach. Alle Fächer (Ausnahme IU) haben dieselbe vorgegebene Rahmenzeit. Dennoch verteilen Studierende ihre Studienzeit sehr unterschiedlich auf die einzelnen Fächer, wobei sowohl Überschreitungen als auch Unterschreitungen der Rahmenzeit zu beobachten sind. Individuelle Differenz zeigt sich hier als unterschiedliche Beschäftigungsdauer mit den einzelnen Fächern.

Die Abweichungen und Unterschiede beim Zeitaufwand lassen auf ein Zusammenwirken von *individuellen* Gründen einerseits und *strukturellen* Gründen anderseits schließen. Strukturelle Gründe wurden bereits in 6.1. diskutiert. Individuelle Gründe sind z.B. Vorkenntnisse und Präferenzen für bestimmte Studieninhalte, die Beherrschung von Studientechniken, die Art der Planung und Organisation der Lernzeit, Einwirkungen des individuellen Umfeldes. Selbstlernarchitekturen wollen mehr Freiheitsgrade und damit auch mehr individuelle Differenz beim Studieren ermöglichen mit dem Anspruch, die Qualität des Studienprozesses zu verbessern. Individuelle Unterschiede bei der Zeitgestaltung und individuelle inhaltliche Schwerpunktsetzungen sind somit grundsätzlich erwünscht und könnten ein Hinweis darauf sein, dass „Selbstsorge“ im Sinne eigensinniger Lernentscheidungen auch tatsächlich realisiert wurde.

Welches aber ist der Aussagegehalt der in der vorliegenden Studie beschriebenen Differenzen, welchen Aufschluss liefert sie über die Qualität des Studienprozesses? Dass Studierende eine Wahl haben bei der Zeitgestaltung

und bei der inhaltlichen Schwerpunktsetzung ist allein noch kein hinlängliches Qualitätsmerkmal des Studienprozesses:

„Es kann für Lernende nicht um die Wahl zwischen Dokument X und Y in der Form der Wahl zwischen Waschmittel A und B gehen (...). Die Wahl für einen Lernweg kann sich also nicht aus Gründen ergeben, die in Interessen des individuellen Entrepreneurs liegen. Wir meinen auch, dass die Lösung nicht darin bestehen kann, die Selbstbestimmung der Lernenden an den Interessenbegriff zu binden (...). Der Interessenbegriff macht im Kontext der Holzkamp'schen Lerntheorie *vor* dem Lernprozess (indem nämlich die thematische Wahl rückgebunden wird an die Lebenslage von Lernenden) weniger aber *im* Lernprozess Sinn. Wir sind der Auffassung dass der Eigensinn von Lernenden dann zur Geltung kommt, wenn sie Lesarten realisieren können¹². Lesarten realisieren ist die konstruktive, strukturelle Arbeit von Lernenden (...)“ (Forneck 2006: 48).

Selbstlernarchitekturen intendieren also eine Qualität des selbständigen Lernens, die mit Wahlentscheiden nur unzulänglich gefasst wäre; es handelt sich vielmehr um eine spezifische inhaltliche Qualität des Lernprozesses, die im obigen Zitat mit „Eigensinn“ und dem Bilden von „Lesarten“ benannt ist¹³. Anhand der Lernwege als zeitlicher Abfolge inhaltlich definierter Lernsequenzen kann nicht auf die realisierten Lesarten geschlossen werden. Diese werden eher im Lernjournal und vor allem den Lernberatungsgesprächen sichtbar. Umgekehrt setzen aber eigene Lesarten eigene Lernwege voraus. Klein- und gleichschrittig strukturierte und gesteuerte Lernarrangements würden dazu keine Möglichkeit bieten, die Selbstlernarchitektur konfiguriert die Lerngegenstände aber so, dass sie das Herausbilden von Lesarten geradezu herausfordert. Den in den Selbstlernarchitekturen beobachteten individuell unterschiedlichen Zeitaufwand und die unterschiedliche Sequenzierung der Zeit mit impliziter inhaltlicher Schwerpunktsetzung könnte man nun so interpretieren, dass eine notwendige aber noch nicht hinreichende Voraussetzung für angestrebte Qualität des Studienprozess realisiert wurde. Denn zugleich kann festgestellt werden, dass eine Problematik des Selbstlernprozesses in Selbstlernarchitekturen darin besteht, dass sich die Studierenden bei ihren Zeitinvestitionen weniger an inhaltlichen Aspekten des Studienfortschritts orientieren, sondern sich eher den Zwängen der Zeitökonomie beugen müssen. Die Auswertung des Dokumentes „Lernwegplanung“ zeigt, dass Lernwegentscheide häufig aufgrund eines zeitlichen Calculs getroffen werden, in dem strukturelle Vorgaben der Lernarchitektur, die Sorge um den Fortgang und den Abschluss von Studientätigkeiten, eigene und fremde Erwartungen an sich selbst und situative Komponenten intuitiv verknüpft und zur zeitlichen Perspektive in Beziehung gesetzt werden. Hier zeigen sich Aspekte, die in der allgemeinen Lernberatung im Blick auf das eigene Lernen thematisch werden können (vgl. Ryter i.d.Bd.).

12 an anderer Stelle: „(...) wenn die Lernenden Lesarten an und ‚zwischen‘ Dokumenten vornehmen“ (Forneck 2006: 50).

13 Zur Herausbildung von Lesarten in Lernberatungsgesprächen vgl. Maier Reinhard i.d.Bd.

Im Vergleich zur SLA „Individualisierung“ weist der Zeitaufwand innerhalb der Fächer bei der SLA „Neue Lernkultur“ eine deutlich größere Streuung auf (Abb. 13-16), und einzelne Studierende zeigen eine deutliche Tendenz, die Rahmenzeit zu unterschreiten (Abb. 18). Tendenziell machen die Studierenden also bei der zweiten Lernumgebung, die sie bearbeiten, mehr Gebrauch von der Möglichkeit, nach individuellen Gesichtspunkten über ihre Zeit zu verfügen. Beim Fallbeispiel „Lernplanung abgebrochen“ (Kap. 5) ist zu beobachten, dass die Studierende in der zweiten Lernumgebung bewusst eine andere Strategie für den Umgang mit der Zeit anstrebt, um ihr Lernen zu verbessern, und zwar aufgrund der Reflexion von Erfahrungen aus der ersten Lernumgebung. Dies sind Hinweise darauf, dass sich der Umgang mit Zeit mit der wachsenden Erfahrung der Studierenden in Selbstlernumgebungen und der darauf bezogenen Reflexion verändern kann.

6.3 Implikationen für die Lernsteuerung beim selbstsorgenden Lernen

Die Begründungen für Lernwegentscheide beziehen sich in der SLA „Individualisierung“ zu 58% auf die Selbstlernarchitektur, und zwar auf ihre zeitliche Dimension und ihre Architektonik¹⁴. Dabei überwiegt die Begründung „Zeit“. Wir schließen daraus, dass die Zeit bei Abwesenheit der direkten Fremdsteuerung und des direkten Vergleichs mit Mitstudierenden durch ihre Begrenztheit Orientierungshilfe liefert. Bei der Architektonik beziehen sich die Begründungen auf die Präsenzvorgaben und die apersonale Struktur. Die Präsenzvorgaben bewirken Steuerimpulse über die durch sie signalisierten Erwartungen im sozialen Kontext, aus deren Erfüllung sich Konsequenzen für die Studierenden ergeben können. Bei der Abfolge der Bearbeitung der Lernaktivitäten in der apersonalen Struktur der SLA zeigen die Begründungen, dass sich die Macht der Gewohnheit, Aufgaben entlang ihrer Nummerierung zu bearbeiten, gegenüber anderen Lernwegempfehlungen durchsetzt. Inhaltliche Bezüge werden in den Begründungen für Lernwegentscheide eher unspezifisch auf der Ebene von Interesse oder Neugier angesprochen. Mit voranschreitender Zeit weichen sie Zeit- oder Präsenzipulsen.

Die übrigen Steuerimpulse für Lernwegentscheide wurden unter „Selbstbezug“ zusammengefasst. Sie entstammen dem Ziel der Studierenden, den Lernprozess so kontinuierlich, planmäßig und nach individuellen Lernpräferenzen zu gestalten, dass er individuell als angenehm oder förderlich empfunden wird. Dabei beziehen sich nur 24 von 238 oder 10% aller Begründungen auf strategisch-planerische Überlegungen.

14 Oberbegriff für den architektonischen Aufbau von Selbstlernarchitekturen (Forneck 2006: 69)

In Kapitel 4.1. formulierten wir die Prämisse, dass Steuerentscheide rational im Sinne einer Handlungsplanung getroffen werden und dass sie auf einer Metaebene der Reflexion zustande kommen. Diese Annahme kann aus der Analyse des Instruments „Lernplanung“ nicht belegt werden. Die Sorge um Zeit, Präsenz und die vielfältigen Aspekte der Selbstsorge führten zu eher intuitiven und situativen Lernwegentscheiden. Dies konnten wir bereits im Kapitel 6.2. in Bezug auf die zeitliche Sequenzierung feststellen.

Wenn Reflexivität auch beim Planen und Durchlaufen von Lernwegen als Ziel und Anspruch von selbstsorgendem Lernen eingefordert werden soll, muss sie gezielt unterstützt werden. Das Element „Lernpraktiken“ der Selbstlernarchitektur kann dafür eine sinnvolle Perspektive bieten. „Lernpraktiken sind Handlungsweisen, die sich durch ihre Wiederholung auszeichnen und Wirklichkeiten herstellen, indem sie Signifikanten mit Signifikaten verknüpfen (z.B.: Einen Text mit Randmarkierungen zu versehen erhöht die Lernleistung. – Es ist wichtig, die Lernleistung zu erhöhen.) und Handeln rationalisieren“ (Forneck 2006: 115). Lernpraktiken sind somit Handlungen, die Handlungen steuern und begründen, also Metahandlungen. In Selbstlernarchitekturen werden Lernpraktiken zusammen mit den Inhalten mitgelernt. Da liegt es nahe, darüber nachzudenken, ob Reflexivität im Sinne von Lernplanung und Lernsteuerung nicht einfach vorausgesetzt, sondern durch reflexive Lernpraktiken gezielt aufgebaut werden könnte. Sie müssten darauf abzielen, Lernwegentscheidungen bewusst im Hinblick auf inhaltliche Verknüpfungen und alternativ angebaute Lernwege zu treffen, und weniger und aufgrund situativer Zufälligkeiten und unreflektierter Wahrnehmungsgewohnheiten. Dabei kann auch das Formular „Lernplanung“ so weiter entwickelt werden, dass seine Funktion transparenter wird, dass es als hilfreiches Planungsinstrument verwendet werden kann und dass es offener ist für individuell unterschiedliche reflektive Ansätze bei der Lernplanung. Die Erprobung einer revidierten Fassung des Formulars erfolgt im Sommersemester 2007 an der PH FHNW in Liestal.

Literatur

- Faulstich, Peter/Forneck, Hermann J./Knoll Jörg u.a. (2005): Lernwiderstand ,Lernumgebung, Lernberatung. Bielefeld: wbv.
- Forneck, Hermann J. (2006): Selbstlernarchitekturen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Forneck, Hermann J./Gyger, Mathilde/Maier Reinhard, Christiane (Hrsg.) (2006): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung von Lehrerbildung. Bern: h.e.p.
- Tremp, Peter/Reusser, Kurt (2007): Leistungsbeurteilung und Leistungsnachweise in Hochschule und Lehrerbildung – Trends und Diskussionsfelder. In: Beiträge zur Lehrerbildung 25, 1, S. 5-13.

Anhang: IND-UW-Lernwegplanung

Impulskategorien: Z: Zeit / AA Architektur apersonal / AP: Präsenzveranstaltungen / S: Selbstsorge

Sequenz		Einträge von UW in der Spalte „Warum“ des Formulars „Lernplanung“
01	Z	Weil ich irgendwo beginnen muss
02	S	Weil ich grad so schön dran bin
03	S	weil ich grad so schön in Mathe eingetaucht bin
04	AA	weil EW 10 LAs hat und weil es mich mehr anmacht als Musik
05	S	weil ich genug habe von EW und etwas Praktischeres, Lebensnaheres machen will
06	AA	weil mich das Thema gepackt hat
07	S	fertig machen, was ich gestern begonnen habe
08	S-GA	das Thema interessiert mich. GA vorbereiten
09	AA-Z	Das Material zu LA1 ist rechtumfangreich, es wird viel Zeit brauchen
10	Z	weil ich die LA fertig machen will
11	AA	weil ich neugierig bin, was BTG zu bieten hat
12	S	weil ich damit noch nicht fertig bin
13	AA	weil ich neugierig bin, wies weiter geht
14	AA	weils Spass macht
15	S	weil ich gestern nicht fertig geworden bin
16	AA	weil BTG grad so toll ist
17	S	weil ich an BTG dran bleiben möchte
18	S	weil ich mit Sprache beginnen möchte
19	S	nach einer kurzen Pause fühle ich mich wieder fit, um weiter zu machen
20	AA	weil ich auf das Mail der Dozentin warten muss
21	AA	weil ich neugierig bin, wies weiter geht
22	AA	weil ich den Lösungsvorschlag bekommen habe
23	Z	weil ich schon fast soweit bin
24	S	weil ich mich wieder mal mit EW beschäftigen will
25		
26	AA	ein bisschen weiter machen in EW
27	AA	Weil's mich interessiert
28		
29	Z	ich hab noch ca. 2 Stunden Zeit
30		
31	AA	mal schauen wies in Mathe weiter geht
32		
33	S	Ich hab 2 Tage Zeit und will mich intensiv mit IU beschäftigen
34	Z	die angefangene LA fertig machen
35	AP	wenn möglich möchte ich Mathe fertig machen bis zur LB am Montag
36		
37	AP	Weil morgen die GA (<i>Gruppenarbeit</i>) angesagt ist
38	AP	weil ich's bis Dienstag haben muss (GA)
39	AP	von Kameraden erfahren, BTG gäbe viel zu tun
42	Z	abschließen <i>(leere Zeilen 40,41 weggelassen)</i>
43	Z	die Zeit wird knapp
44	Z	vorwärts machen
45		hier habe ich mit der Lernplanung aufgehört, weil ich nur noch fortlaufend erledigt und nicht mehr geplant habe
46		<i>(Es folgen noch 8 Tage mit insgesamt 47 Stunden Lernzeit)</i>

Anhang: Formular Lernwegplanung (SLA @rs LWP)

Lernplanung **() Individualisierung** **() Neue Lernkultur**

Name:

Blatt Nr.:

Datum:

Ihr Lernen wird erfolgreicher, wenn Sie dieses am Beginn planen. Mit diesem ‚Formular‘ bieten wir Ihnen eine Hilfe an, dies zu tun. Überlegen Sie sich immer zu Beginn eines Arbeitsblockes, was Sie in der vor Ihnen liegenden Lernzeit bearbeiten möchten (Inhalt, Thema). Geben Sie auch den Grund an, weshalb Sie sich für diesen Inhalt entscheiden (Warum?). Notieren Sie ebenfalls, was Sie dabei als persönliches Lernziel anstreben. Ein persönliches Lernziel z.B. könnte sein, sich nicht ablenken lassen, die Notizen im Lernjournal sorgfältig zu machen, langsamer zu lernen (wenn Sie z.B. bemerkt oder in der Lernberatung festgestellt haben, dass Sie zu schnell und damit zu wenig detailliert lernen). Es kann dabei durchaus sein, dass Sie am Anfang die oberen Felder nicht oder nur lückenhaft ausfüllen können.

Diese Planungen legen Sie in Ihr Portfolio. Am Ende Ihrer Arbeitsblockes nehmen Sie sich dann nochmals ein oder zwei Minuten Zeit und vergleichen Ihre ursprüngliche Planung mit ihrem tatsächlichen Lernprozess. Ihre Gedanken dazu notieren Sie dann bitte im unteren freien Feld.

Vor Beginn ausfüllen:

Inhalt	Warum?	Persönliches Lernziel

Nach Abschluss des Arbeitsblockes ausfüllen:

In Einsamkeit studieren? Affekte und Emotionen in einer Selbstlernarchitektur

Peter Moser

1 Einleitung

In Selbstlernarchitekturen werden verschiedene Instrumente zur Reflexion eingesetzt, um die Studierenden in die Lage zu versetzen, ihr eigenes Arbeiten und Lernen wahrzunehmen, zu beurteilen und wenn nötig zu verändern. Dabei interessieren die Zusammenhänge zwischen Strukturierung und Selbstständigem Lernen und welche Elemente einer Selbstlernarchitektur in welcher Art zu selbständigem Lernen beitragen könnten. Ein Instrument der Reflexion ist das Lernjournal, in welchem sich Reflexionen verschiedener Kategorien finden lassen. Eine dieser Kategorien wird von Forneck und Springer (Forneck/Springer 2005) als „Ausdruck von Emotionen“ bezeichnet (Freude, Zufriedenheit, Unsicherheit, Frustration), und um diese Kategorie geht es in der folgenden Arbeit.

Warum sich gerade der Dozent der Abteilung MGU (Mensch-Gesellschaft-Umwelt) für Affekte und Emotionen in Selbstlernarchitekturen interessiert, findet sich ganz zum Schluss dieses Beitrags; womit es hoffentlich bereits gelungen ist, die Leser in den Affekt des Interesses zu befördern. Grundlegendes über Affekte und Emotionen vorab nun in Kapitel 2.

2 Der Zusammenhang von Affekt und Emotion

2.1 Neurobiologische Grundlagen: Lust oder Unlust? – das ist hier die Frage!

Die Hirnforschung hat in den letzten zwei Jahrzehnten grundlegende Fortschritte in der Aufklärung von affektiven und emotionalen Abläufen erzielt. Vor allem der Einsatz bildgebender Verfahren wie der Kernspin-Tomografie, welche den Blick in die Aktivitäten des lebenden Gehirns erlauben, brachte entscheidende Erkenntnisse. Dabei war es ein weiter Weg vom berühmten Fall des Phineas Gage, dem Bauarbeiter, der Mitte des 19. Jahrhunderts bei einer Explosion ein Hirntrauma erlitt, das seine Persönlichkeit für immer ver-

änderte (Damasio 1995) bis zu den heutigen Erkenntnissen über Zusammenhänge zwischen Fühlen und Denken.

Auf Grund von Läsionen des Gehirns wurde schon vor Jahrzehnten in verschiedenen Forschungsarbeiten vermutet, dass das so genannte limbische System ein wichtiges Zentrum der Affektregulation darstellt (Arnold 1960/1970). Arnold postulierte mit ihrem Begriff des „affektiven Gedächtnisses“ Zusammenhänge zwischen affektiven und kognitiven Leistungen des Gehirns. Das limbische System unterzieht alle eingehenden Reize der Sinnesorgane einer Bewertung nach dem Prinzip „Lust oder Unlust“. Der Mandelkern des limbischen Systems funktioniert als emotionales Gedächtnis, welches die vom Hippocampus ankommenden Reize auf Grund der emotionalen Erinnerung mit den Attributen „Lust – Unlust“, „Angst – Freude“ oder „Flucht – Zuneigung“ verknüpft. Erst jetzt gelangen die Reize über die Dendriten der Matrixzellen in die Grosshirnrinde und damit in unser Bewusstsein (LeDoux 1993). Damit rückt das limbische System in eine Schlüsselstellung der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen in unserem Gehirn und damit auch von Lernprozessen. „Kurz gesagt, Bewusstsein entsteht dort, wo sich corticales und limbisches System und damit Wahrnehmung, Kognition und Gefühle durchdringen und zur Grundlage unseres Handelns werden“ (Roth 2002: 38ff.).

Im E-Learning bleiben den Lehrenden Affekte und Emotionen der Lernenden oft unmittelbar verborgen, da wenig direkter Kontakt zwischen ihnen besteht. Dadurch ist unmittelbares Reagieren oft nicht möglich. Eine nachträgliche Analyse kann aber wichtige Erkenntnisse über beim Lernen ablaufende Emotionen und deren auslösende Faktoren bringen.

2.2 Psychologische Definitionen: von Langeweile zur Faszination

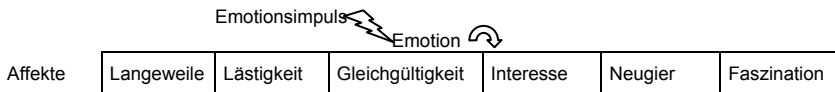
In der Psychologie wird der Emotionsbegriff schon lange – aber auch schon lange kontrovers – diskutiert. Das Interesse hat sich aber in den letzten Jahren von der Untersuchung emotionaler Wirkungen in der Psychopathologie ausgeweitet auf die Wirkung von Emotionen auf das Denken allgemein, das Verhalten und damit auch auf das Lernen.

Luc Ciompi schafft in seinem Werk „Die emotionalen Grundlagen des Denkens“ (Ciompi 2005) eine Verbindung zwischen konstruktivistischem Denken und neurowissenschaftlichen Erkenntnissen. Er stellt dar, welche Einflüsse Emotionen auf unser Verhalten haben und prägt dabei den Begriff der Affektlogik: „Der Terminus „Affektlogik“ hat eine doppelte Bedeutung: Er meint sowohl eine „Logik der Affekte“ wie auch eine „Affektivität der Logik“. ... Er ergibt sich aus dem zentralen Ausgangspostulat der affektlogischen Theorie, wonach emotionale und kognitive Komponenten – oder Fühlen und Denken, Affekte und Logik – in sämtlichen psychischen Leistungen untrennbar miteinander verbunden sind und gesetzmäßig zusammenwirken“ (Ciompi 2005: 46ff.).

Den Begriff „*Affekt*“ definiert Ciompi folgendermaßen: „Ein Affekt ist eine von inneren oder äußeren Reizen ausgelöste, ganzheitliche psychophysische Gestimmtheit von unterschiedlicher Qualität, Dauer und Bewusstseinsnähe“ (Ciompi 2005: 67). „*Emotion*“ definiert Ciompi als Übergang von einem Affekt zu einem andern. Sie ist somit in der Pädagogik ein wichtiger Schlüsselpunkt für die Motivation.

Emotionen im Sinne Ciompis sind als kurzfristiges Geschehen in Form eines Angestoßenwerdens oder Bewegtwerdens oft nur schwer zu erkennen (vor allem im Nachhinein). Auf Grund der beobachteten Affekte kann man aber auf die vorangegangenen Emotionen und auf die sie auslösenden Impulse schließen. In der Literatur wird allerdings der Begriff der Emotion nicht immer gleichbedeutend verwendet. In der folgenden Arbeit halten wir uns deshalb an die Definitionen Ciompis. Den Auslöser einer Emotion bezeichnen wir als *Emotionsimpuls*. So kann z.B. ein kleines Erlebnis eines Phänomens als Emotionsimpuls ein Kind aus der Gleichgültigkeit in den Affekt des Interesses bewegen.

Abb. 1: Emotionsimpuls – Emotion – Affekt



2.3 Affekt, Emotion und Pädagogik: Null Bock auf nichts!?

Emotionen (lat. motio: Bewegung) sind also gemäß Ciompi Bewegungen von einer psychischen Gestimmtheit (Affekt) in eine andere. Sie sind ein Bewegtwerden, ein Ergriffen- und Betroffenwerden, eine energetische Komponente im Zusammenspiel von Affekten und Motivation. Damit sind sie für die Pädagogik von hohem Interesse, weil so Gefühle und Stimmungen ausgelöst werden, welche das Lernen negativ oder positiv beeinflussen. Aufgabe der Pädagogik muss es auch sein, sich ganz besonders für die positiven Affekte und die sie auslösenden Emotionsimpulse zu interessieren.

Gerade das emotionale Lernen, welches in Vorschule und Grundschule ein unbestrittener Teil eines Lernvorganges ist, wird aber mit zunehmender Höhe der Schulstufe mehr und mehr verdrängt zugunsten einer kognitiven Einseitigkeit der Vermittlung ausgehend von einem „intellektzentrierten Welt- und Menschenverständnis“ (Ciompi 2005).

Wie Affekte und damit die sie auslösenden Emotionsimpulse auf das Lernen Einfluss nehmen und so unser Lehren mitbestimmen sollten, fasst Ciompi wie folgt zusammen:

- Affekte bestimmen andauernd den Fokus der Aufmerksamkeit.
- Affekte wirken wie Schleusen oder Pforten, die den Zugang zu unterschiedlichen Gedächtnisspeichern öffnen oder schließen.

- Affekte schaffen Kontinuität; sie wirken auf kognitive Elemente wie ein „Leim“ oder „Bindegewebe“.
- Affekte bestimmen die Hierarchie unserer Denkinhalte.

In der vorliegenden Arbeit geht es darum, in der Selbstlernarchitektur Emotionsimpulse zu finden, welche bei den Studierenden positive Affekte bewirken.

2.4 Affekt, Emotion und E-Learning: „Scheiß-Computer“ oder „Oh, die schöne Selbstlernarchitektur!“

Welche Bedeutung Affekte und Emotionen in der Erwachsenenbildung und speziell im E-Learning haben, ist ein sehr neuer Aspekt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Im Zentrum stehen dabei der Begriff der Emotion und dessen Stellenwert als Motivationselement beim Lernen. Beim E-Learning dominieren oft kognitive Inhalte und Textarbeit. Kommunikative Prozesse (Diskussionen) und soziale Kontakte unter den Lernenden (z.B. in Gruppenarbeiten) bzw. zwischen Lernenden und Lehrenden sind reduziert, was einen Schwachpunkt darstellen kann. Persönliche und praktische Beispiele sind selten, schnelles Rückfragen oder unmittelbares Feedback sind erschwert. Der Erhaltung der Motivation kommt deshalb in diesen Lernarrangements, wo der Studierende oft alleine und ohne direkten oder regelmäßigen Kontakt zu den Dozierenden arbeitet, erhöhte Bedeutung zu. Die Auslösung von positiven Affekten muss in möglichst hohem Masse durch den Inhalt und die Anlage des Lernsettings gegeben sein.

2.4.1 Motivationspsychologische Modelle

Verschiedene Modelle wurden entwickelt, welche die Motivation mit der Anlage der Lernumgebung in Beziehung setzen:

Das oft zitierte *ARCS-Motivationsmodell* wurde Anfang der 80er Jahre von John Keller (Keller 1983) an der Florida State University damals noch nicht für E-Learning entwickelt. Darin werden vier Kategorien von Motivationsfaktoren des Lernens unterschieden, nach deren Anfangsbuchstaben das Modell benannt ist: **A**ttention, **R**elevance, **C**onfidence, **S**atisfaction

Der *SuperMotivation-Ansatz* wurde von D.R. Spitzer (Spitzer 1995) entwickelt. Sein Credo lautet „any activity can be made highly motivating if a motivating “context” is added to the basic task.” (Spitzer 1995: 45). Die Annahme war, dass, je mehr Motivatoren eine Tätigkeit enthält, desto motivierender diese empfunden wird. Spitzer schlägt folgende Motivatoren vor:

- Action (Aktion) = aktive physische und mentale Teilnahme am Lernprozess
- Fun (Spaß) durch humorvolle und überraschende Elemente
- Variety (Abwechslung) durch verschiedene Medien, Ressourcen und Tätigkeiten

- Choice (Auswahl) an Medien, Ressourcen, Kontexten und Lernwegen
- Social Interaction (Soziale Interaktion) in Diskussionen, Teamarbeit, Beratung
- Error Tolerance (Fehlertoleranz) durch „sichere“ Lernumgebung ohne Bestrafung
- Measurement (Erfolgsmessung) orientiert an persönlicher Verbesserung
- Feedback (Rückmeldungen) ermutigend durch Verbesserungsvorschläge
- Challenge (Herausforderung) durch selbst gesetzte Ziele
- Recognition (Anerkennung) des Lernfortschritts durch Dozierende oder Studierende

Der *FEASP-Ansatz* wurde von Hermann Astleitner (2000a) ursprünglich für den Präsenzunterricht entwickelt und dann für die Anwendung im E-Learning adaptiert (Astleitner 2000b). Der Begriff steht für fünf grundlegende Affekte, die laut Astleitner das Lernen beeinflussen und für eine emotional stimmige Lernumgebung sorgen:

- **Fear** (Angst): Sicherstellung von Lernerfolgen, Fehlerakzeptanz, Entspannte Lernumgebung, positive Orientierung
- **Envy** (Neid): Vergleiche nur unter individuellem und kriterialem Bezug, konsistente und transparente Beurteilung, Echtheit und Offenheit, gleiche Privilegien
- **Anger** (Ärger): Ärger-Ausdruck zulassen, flexible Sichtweise zeigen, keine Form von Gewaltdarstellung
- **Sympathy** (Sympathie): Beziehungen intensivieren, sensitive Interaktionen, kooperative Lernstrukturen, Hilfeprogramme
- **Pleasure** (Vergnügen): allgemeines Wohlbefinden fördern, offene, flexible Lernumgebung, Humor, spielähnliche Aktivitäten

Das *IEMEL-Modell* wurde von Gaby Reinmann-Rothmeier (2003) entwickelt. Der Name steht für: **I**ntegration von **E**motion und **M**otivation beim **E**-Learning. Der Grundsatz lautet: „Bei der Gestaltung von E-Learning-Umgebungen sind vor allem unmittelbare Gefühlsregungen und Erlebnistönungen zu berücksichtigen.“ Zwei Überlegungen stehen im Zentrum des IEMEL- Modells:

- Neugier und Flow sind für das E-Learning entscheidende Motivatoren mit unmittelbarer emotionaler Bedeutung und können durch Anregung von Neugier und Interesse sowie durch Vermittlung von Wohlbefinden und Vertrauen die Einstellung zum E-Learning positiv beeinflussen.
- Kohärenz ist ein wichtiges Gestaltungskriterium, d.h., es muss eine Passung zwischen dem E-Learning-Konzept und dem Kontext seines Einsatzes bestehen. Die bisher dominierende kognitive Ausrichtung der Gestaltung von E-Learning-Umgebungen muss aufgegeben und durch eine „emotional stimmige“ Gestaltung ergänzt werden. Durch diese Kohärenz muss ein Mindestmass an Wohlbefinden und Vertrauen geschaffen werden.

- Dabei kommt es darauf an, Affekte und Emotionen zu erkennen und für den Lernprozess zu nutzen. Dadurch wird das emotionale Geschehen zu einem zentralen Bestandteil des Lernens.

Der *emotionale Lernzyklus* von Kort et al. (2003) baut ähnlich wie der FEASP-Ansatz auf primären Affekten (bei Kort Emotionen genannt) auf. Diese sind auf Achsen von jeweils negativen zu positiven Affekten angeordnet.

Abb. 2: Modell des „emotionalen Lernzyklus“ von Kort et al. (2003)

	-1.0	-0.75	-0.5	+0.5	+0.75	+1.0
Angst-Vertrauen	Angst	Ärger	Unbehagen	Wohlbefinden	Hoffnung	Vertrauen
Langeweile-Faszination	Langeweile	Lästigkeit	Gleichgültigkeit	Interesse	Neugier	Faszination
Frustration-Euphorie	Frustration	Verwirrtheit	Konfusion	Einsicht	Erleuchtung	Euphorie
Entmutigung-Begeisterung	Entmutigung	Enttäuschung	Unbefriedigt-sein	Befriedigung	Erregung	Begeisterung
Entsetzen-Entzücken	Entsetzen	Schrecken	Besorgnis	Ruhe	Erwartung	Entzücken
Demütigung-Stolz	Demütigung	Befremdung	Verlegenheit	Zufriedenheit	Erfüllung	Stolz

Das Modell spricht von Lernzyklen, in welchen die Lernenden sich sowohl durch positive, als auch durch negative Affekte bewegen. In Zwischenschritten nähern sich ihnen die Lernenden. Dabei können aber auch immer wieder Störungen und „Rückfälle“ auf die linke Seite der Skala vorkommen. Kort et al. leiten damit keine Strategien zur Erhöhung positiver Affekte ab, sondern wollen mit Hilfe der Skala das Bewusstsein für emotionale Prozesse seitens der Lehrenden und der Lernenden schärfen. Dadurch sollen Lehrende und Lernende mit diesen Affekten im Sinne von Lernförderung besser umgehen können. Das Ziel ist, die entstehenden Affekte den Lernenden und den Lehrenden bewusst zu machen.

2.4.2 Vergleich und Selektion

Bei einem Vergleich fällt zunächst auf, dass Astleitner in seinem Modell bei 3 von 5 Punkten auf die Vermeidung von negativen Affekten zielt (Angst, Neid, Ärger), während die übrigen Modelle durchwegs mit positiv besetzten Begriffen arbeiten. Astleitner stützt sein Modell auf eine von diversen Beschreibungen von so genannten Primäremotionen (Plutchik 1980). Verständlich ist, dass beim Lernen und vielleicht ganz besonders beim Lernen mit einem apersonalen Medium nicht nur positive Affekte entstehen, die es zu verstärken gilt, sondern auch negative, die es zu verringern gilt. Vergleicht man einzelne Punkte der Modelle miteinander, so zeigen sich aber oft identische

Aussagen, die nur von entgegengesetzten Enden der Affekt-Skala aufgerollt sind. So nennt z. B. Astleitner den Aspekt „Fehlertoleranz“ unter anderen bei seinem ersten, zu vermeidenden (negativen) Affekt Fear (Angst), während Spitzer „error tolerance“ als einen seiner 10 (positiven) „Motivatoren“ aufführt. Bei Spitzer steht der Begriff der Motivation im Zentrum, bei Astleitner richtet sich der Fokus auf Affekt (in seiner Terminologie: Emotionen).

Astleitner und Reinmann-Rothmeier betonen die beiden Aspekte von Pleasure bzw. Flow und von Sympathy bzw. Wohlbefinden/Vertrauen und nennen damit identische Hauptpunkte der Motivation. Diese sind im ersten Falle (Pleasure/Flow) eher durch die Sachebene bedingt, im zweiten Falle (Sympathy/Wohlbefinden/Vertrauen) eher auf der Instruktionsebene beheimatet. Mit Ausnahme des Ansatzes von Reinmann-Rothmeier wurden alle Ansätze ursprünglich für den Präsenzunterricht gedacht, wo die Lehrkraft jederzeit unterstützend, erklärend, Interesse weckend, Vertrauen fördernd eingreifen kann.

In einer der ersten Lernberatungen äußerte sich der Student mit den Worten „Dieses Thema zieht mir den Ärmel, vor allem auf der emotionalen Ebene, total rein“ (AR). Er gab damit den Anstoß zu einer explorativen Untersuchung der durch Selbstlernarchitektur ausgelösten Affekte und Emotionen. Dieser Ausruf von AR bezog sich klar auf die Sachebene und schürte die Erwartung, dass vor allem inhaltliche Aspekte eine große Zahl von positiven Affekten auslösen würden. Wenn die Lernenden mit dem komplexen Lernfeld einer Selbstlernarchitektur, dem Lernen in Einsamkeit, dem Zeitdruck von Abgabeterminen und der Menge an Material konfrontiert werden, sind Emotionsimpulse für positive Affekte besonders wichtig, denn Vertrauen und Begeisterung brauche ich speziell in solchen Momenten der Belastung und Einsamkeit.

In der vorliegenden Untersuchung wurde das Modell von Kort zur Kodierung der Affekte herangezogen, weil es von den oben beschriebenen Modellen die detaillierteste Auftrennung der Kategorien bietet. Zudem sind positive und negative Aspekte hier gleich stark gewichtet, was klare Vergleiche erlaubt, falls in einer folgenden Untersuchung auch diejenigen Emotionsimpulse untersucht werden sollen, welche negative Affekte auslösen.

Aus den oben genannten Gründen wurde in der vorliegenden Arbeit zunächst nur die positive Seite der Affekte untersucht.

3 Teilnehmende, Material und Methoden

3.1 Datenkorpus

Für die Datenerhebung wurden 2 Gruppen à 12 Studierende der Abteilung Primarstufe der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz ausgewählt, welche im Jahr 2005 bzw. 2006 im Rahmen der „Fle-

xiblen Ausbildung“ (Blended Learning) mit einer Selbstlernarchitektur (Forneck/Gyger/Maier Reinhard 2006) gearbeitet haben.

Zur Untersuchung wurden keine Fragebögen oder Interviews verwendet, in welchen nachträglich und explizit nach Affekten oder Emotionen gefragt wird, sondern die Lernjournale, in welchen die Studierenden während der Arbeit in der Selbstlernarchitektur ad hoc ihre Arbeit auf der Metaebene reflektierten. Dadurch war es möglich, den Lernprozess begleitende spontane Äußerungen von Affekten aus der persönlichen Situation zu erheben. Dadurch wird der unmittelbare Bezug zur Arbeit evaluiert und nicht Äußerungen, die nachträglich erklären und eventuell eine Verfälschung aus späterer Verklärung oder Verdrängung beinhalten.

Die Studierenden führten während ihrer gesamten Arbeit in der Selbstlernarchitektur ein *Lernjournal*. Sie wurden zu Beginn des Semesters aufgefordert, auf der linken Seite jeweils das Datum sowie die Bezeichnung der aktuellen Lernaktivität und des entsprechenden Faches zu notieren. Darunter sollten sie ihre Arbeitsschritte, Ergebnisse und Fakten festhalten. Auf der rechten Heftseite sollten auf die linke Seite bezogene Reflexionen, persönliche Interpretationen und persönliche Bemerkungen aufgeführt werden (Metaebene).

In der Mitte (nach Abschluss des Themas „Individualisieren“) und am Ende des Semesters (nach Abschluss des Themas „Neue Lernkultur“) wurden die Lernjournale vorübergehend eingezogen und für die Forschung kopiert. Für die vorliegende Arbeit wurden die Einträge der rechten Lernjournal-Seiten aus der ersten Semesterhälfte mit dem Thema „Individualisieren“ untersucht.

3.2 Methoden

3.2.1 Kategorien der lernrelevanten Affekte

Kort et al. (Kort 2003) postulieren sechs primäre Affekte (bei ihnen als „Emotionen“ bezeichnet) als lernrelevant (Vgl. Abb. 2, Spalte rechts: +1.0).

- Angst – Vertrauen
- Langeweile – Faszination
- Frustration – Euphorie
- Entmutigung – Begeisterung
- Entsetzen – Entzücken
- Demütigung – Stolz

Als Kategoriensystem zur Kodierung wurden die von Kort et al. (Kort 2003) als lernrelevant bezeichneten Affekte in ihrem positiven Aspekt (Spalten +0.5 bis +1 in Abb. 2) zu jeweils einem einzigen Begriff aus dem Repertoire Korts zusammengefasst: Vertrauen, Interesse, Erleuchtung, Begeisterung, Erwartung, Erfüllung.

Abb. 3: Bildung der Kategorien in Anlehnung an Kort

Umschreibung der Affekte nach Kort et al.	Kategorie in der vorliegenden Untersuchung
Wohlbefinden – Hoffnung – Vertrauen	Vertrauen
Interesse – Neugier – Faszination	Interesse
Einsicht – Erleuchtung – Euphorie	Erleuchtung
Befriedigung – Erregung – Begeisterung	Begeisterung
Ruhe – Erwartung – Entzücken	Erwartung
Zufriedenheit – Erfüllung – Stolz	Erfüllung

In einem ersten Schritt wurden die von den Studierenden in ihren Lernjournalen geäußerten Affekte kodiert. Die Aussagen aus den Lernjournalen wurden nach folgenden Regeln kodiert:

Abb. 4: Kodierung der Affekte. Auf die Nummer in der letzten Spalte wird in den Abb. 6, 7 und 10 verwiesen

Affekt	Kodierregel	Ankerbeispiel	
Vertrauen	Aussagen zu Affekten von Wohlbefinden, Hoffnung und Vertrauen mit Begriffen wie: <i>es fällt mir leicht, es ist einfach, angenehm, ich bin froh, dass..., tut gut, es hilft mir, macht Mut, macht zuversichtlich</i>	„Sehr hilfreich!... Hier bekomme ich nun eine vertiefte, gründliche Technik zum Lernen.“	1
Interesse	Aussagen zu Affekten von Interesse, Neugier, Faszination mit Begriffen wie: <i>interessant, interessiert mich, tue ich gerne, macht Spaß</i>	„Anregende Unterlagen...Es spricht mich sehr an!	2
Erleuchtung	Aussagen zu Affekten von Einsicht, Erleuchtung, Euphorie mit Begriffen wie: <i>wertvoll, wichtig, bereichernd, macht mich nachdenklich, macht betroffen, beeinflusst mich, so geht's am besten, wird klarer, erstaunlich, sehe Zusammenhänge, bringt Gewinn</i>	„Material 3.1. hat mich betroffen gemacht, nachdenklich. Ich fühle mich ertappt.“	3
Begeisterung	Aussagen zu Affekten von Befriedigung, Erregung, Begeisterung mit Begriffen wie: <i>spannend, toll, liebe das, kann kaum mehr aufhören, hat mich gepackt, begeistert mich, bin beeindruckt, fasziniert</i>	„Wir hatten eine spannende Diskussion... wir könnten stundenlang weiterreden.“	4
Erwartung	Aussagen zu Affekten von Ruhe, Erwartung, Entzücken mit Begriffen wie: <i>bin gespannt..., spornt mich an, ich freue mich darauf..., ich will weiter..., will mehr erfahren, bin offen für Neues</i>	„Ich werde versuchen, die neu gewonnenen Erkenntnisse bewusst einzusetzen; ich bin gespannt, ob es mir gelingt.“	5
Erfüllung	Aussagen zu Affekten von Zufriedenheit, Erfüllung, Stolz mit Begriffen wie: <i>bin stolz, bin zufrieden, hab's geschafft, habe ein gutes Gefühl..., Hurra!... habe viel gelernt</i>	„Es ist echt genial, wie viele Fortschritte ich bereits bezüglich Effizienz und Planung gemacht habe.“	6

3.2.2 Kategorien der Emotionsimpulse

Die durch die Selbstlernarchitektur gesetzten Auslöser von Emotionen, welche die beobachtbaren Affekte auslösen, werden, wie bereits in Kapitel 2.2 argumentiert, im Folgenden als Emotionsimpulse bezeichnet. Die Zitate aus den Lernjournalen wurden nun inhaltsanalytisch nach den Emotionsimpulsen unter-

sucht, welchen die im ersten Schritt gefundenen Affekte durch die Studierenden zugeschrieben wurden. Dabei wurden nur solche Emotionsimpulse in die Auswertung einbezogen, welche einen direkten Zusammenhang mit der Selbstlernarchitektur aufweisen, d.h. Parameter, welche durch die Dozierenden und die Selbstlernarchitektur zu beeinflussen sind. Aussagen wie: „Super, was ich heute Nachmittag alles geschafft habe, weil mein Sohn Schule hatte.“ wurden deshalb nicht kodiert. Aus dem Kontext der Lernjournale war es dann möglich, die Emotionsimpulse zu benennen, welche die jeweiligen Affekte auslösten.

Dabei wurden die Emotionsimpulse in drei Gruppen eingeteilt: Materialität, Hochschuldidaktisches Design und Person/Soziales.

Abb. 5: Kodierung der Emotionsimpulse. Auf die Nummer in der letzten Spalte wird in den Abb. 8, 9, 11-14 verwiesen

	<i>Emotionsimpuls</i>	<i>Kodierregel</i>	<i>Ankerbeispiel</i>	
<i>Materialität</i>	Bedeutsamkeit des Themas	Aussagen über die Bedeutsamkeit des Themas	„Wieder eine äußerst wichtige und interessante LA.“ (Lernaktivität)	1
	Praxisbezug	Aussagen zum Praxisbezug des Themas oder der Aufgabe	„Wie die Kinder denken, interessiert mich.“	2
	Materialien	Aussagen zur Anschaulichkeit und Beispielhaftigkeit, zu Art, Umfang, Verständlichkeit der schriftlichen Unterlagen	„Einfach genial, die Beispiele...“ „Die Texte sind gut verständlich.“	3
<i>Hochschuldidaktisches Design</i>	Lernweg-Empfehlung	Aussagen, die sich auf Thesen und die daraus folgenden Fragen beziehen, welche in einer Lernwegempfehlung gestellt werden	„Toll! Ich freue mich auf das Ausprobieren. Es hört sich für mich abwechslungsreich an.“	4
	Lernpraktik	Aussagen, die sich auf Arbeiten und Vorgehensweisen beziehen, welche in einer Lernpraktik vorgeschlagen werden	„So ein Glossar zu erstellen ist eine glänzende und hilfreiche Idee.“	5
	Angemessenheit der Aufgabe	Aussagen zu Schwierigkeitsgrad und Lösbarkeit der gestellten Aufgabe	„Ging ganz flott.“	6
	Lernberatung	Aussagen zu Wertschätzung und Nutzen der Lernberatungen	„Ich freue mich auf die Lernberatung. Im Gespräch wird es einfacher sein, die beiden Bogen miteinander zu vergleichen.“	7
	Selbstlern-Architektur	Aussagen über die Selbstlernarchitektur als Ganzes und über damit in Zusammenhang stehende Lernfortschritte im Allgemeinen	„Es spricht mich sehr an, der Aufbau in der Lernumgebung.“ „Ich habe das Gefühl, doch Fortschritte zu machen.“	8
<i>Person/Soziales</i>	persönlicher Bezug	Aussagen über die persönliche Beziehung oder den Bezug zur persönlichen Lebenswelt des Themas oder der Aufgabe	„LA 3 hat mich persönlich wirklich stark beeinflusst.“ (LA = Lernaktivität)	9
	Teamarbeit	Aussagen zu Wirkung, Nutzen und Wertschätzung von Partner- oder Gruppenarbeiten	„Die Zusammenarbeit hat sich m.E. bewährt.“	10

3.2.3 Quantitative Auswertung

Die Zitate aus den Lernjournalen und die Kodierungen der Affekte und Emotionsimpulse wurden in Excel-Tabellen eingeschrieben, um eine grafische Darstellung zu ermöglichen. Die Datenmenge ist im Moment noch zu klein, um statistische Signifikanzen zu berechnen.

3.3 Validierung

3.3.1 konsensuale Validierung

Die Studierenden der Gruppe 04 erhielten eine mündliche Einführung in die Theorie und Methoden (Ciompi/Kort). Danach validierten sie ihre persönlichen Tabellen mit den Kodierungen der Affekte und Emotionen. Die Korrekturen wurden entweder direkt übernommen oder im Zweifelsfälle noch mal mit den Studierenden besprochen.

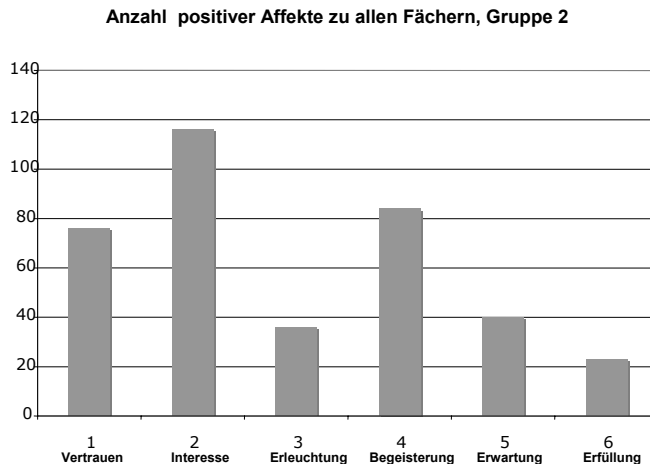
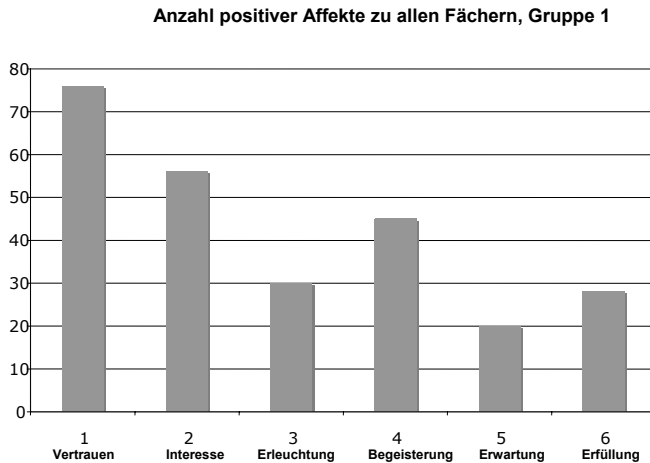
Die Menge der durch die Studierenden korrigierten Positionen lag in der Gruppe 04 bei den Affekten bei 2%, bei den Emotionen bei 10%, wobei eine Person mit 11% bzw. 44% weit oberhalb des Durchschnitts lag; sie wurde oder fühlte sich offensichtlich in großem Maße falsch kodiert. Ohne ihre Werte liegen die Prozentzahlen der Gruppe bei 1% für die Affekte und 4% für die Emotionen.

Die Kodierungen der beiden Emotionsimpulse „Lernwegempfehlung“ und „Lernpraktik“ erforderten ein besonders sorgfältiges Studium der Lernjournale und oft einen Vergleich mit den Inhalten der Selbstlernarchitektur, damit sie trennscharf kodiert werden konnten. Sie wurden deshalb von einer zweiten Person unabhängig kodiert. Die Kodierungen der übrigen Emotionsimpulse wurden durch die zweite Person stichprobenartig validiert.

3.3.2 Gruppenvergleich

Es wurden zwei gleich große Personengruppen im Abstand eines Jahres untersucht und die Ergebnisse einander gegenübergestellt. Das Resultat dieses Vergleichs zeigen die folgenden Diagramme:

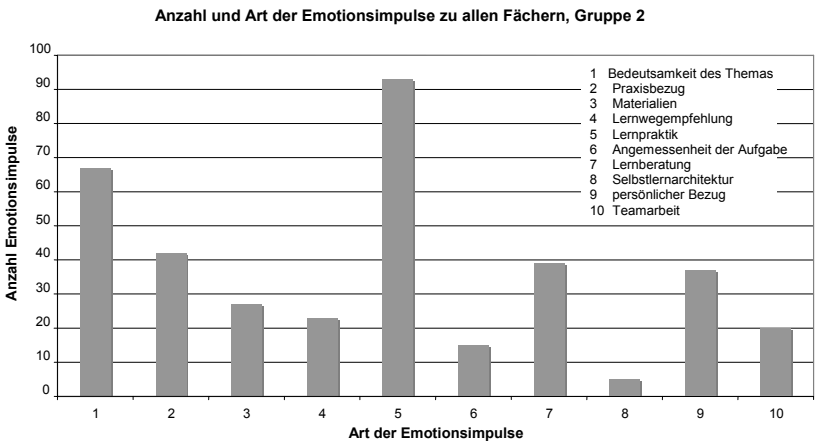
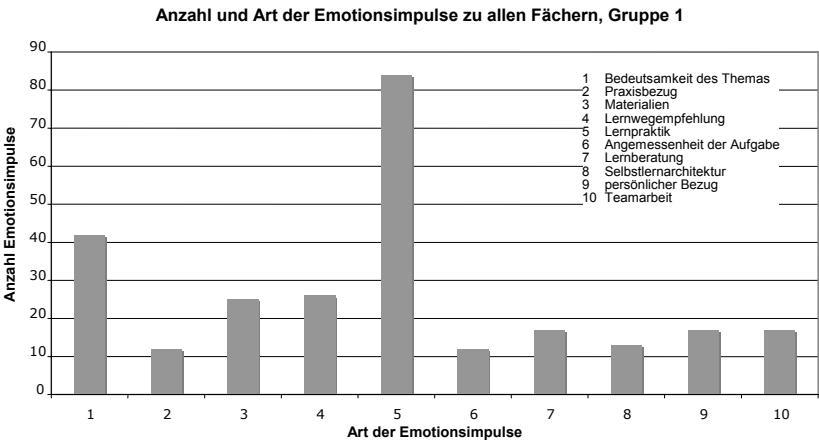
Abb. 6 und 7: Vergleich der beiden Gruppen: Affekte



Aus der allgemeinen Sicht der Dozierenden wirkten die beiden Gruppen im Unterricht sehr unterschiedlich, im empirischen Blick auf die Affekte und die auslösenden Emotionsimpulse aber nicht: In beiden Gruppen wurden die Affekte „Vertrauen“, „Interesse“ und „Begeisterung“ klar am meisten genannt, wobei in der Gruppe 1 das „Vertrauen“ am stärksten gewichtet war, in der Gruppe 2 das „Interesse“. Durchschnittlich wurden durch die erste Gruppe 42, durch die zweite Gruppe 62 Affekte festgehalten. Ein ähnlich überein-

stimmendes Gesamtbild ergab sich bei Anzahl und Art der Emotionsimpulse, wobei die „Bedeutsamkeit des Themas“, die „Angemessenheit der Aufgabe“ und die Bedeutung der „Lernpraktiken“ in beiden Gruppen klar die am meisten genannten Emotionsimpulse waren.

Abb. 8 und 9: Vergleich der beiden Gruppen: Emotionsimpulse



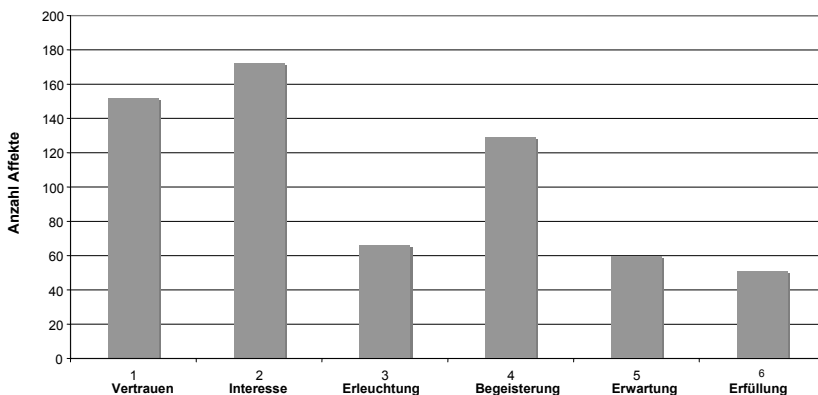
4 Ergebnisse

Die Ergebnisse sollen Rückschlüsse zulassen, wo, wie und womit (mit welchen Emotionsimpulsen) in einem Blended-Learning-Arrangement wie unserer Selbstlernarchitektur bei den Studierenden positive Affekte ausgelöst werden und wie allenfalls bestehende Architekturen zu überarbeiten sind oder neue zu konstruieren wären. Besonders interessant ist dabei die emotionale Bedeutung von Lernberatung und Lernpraktiken als Teil des hochschuldidaktischen Designs, sind sie doch ein entscheidender Bestandteil der Selbstlernarchitektur.

4.1 Affekte und ihre Gewichtung: macht Mut – interessant – spannend

Bei der quantitativen Analyse der von Kort (s.o.) als lernrelevant bezeichneten Affekte traten in den Lernjournalen der Studierenden klar drei Affekte in den Vordergrund, nämlich die Affekte „Vertrauen“, „Interesse“ und „Begeisterung“.

Abb. 10: Gewichtung der 6 Affekte

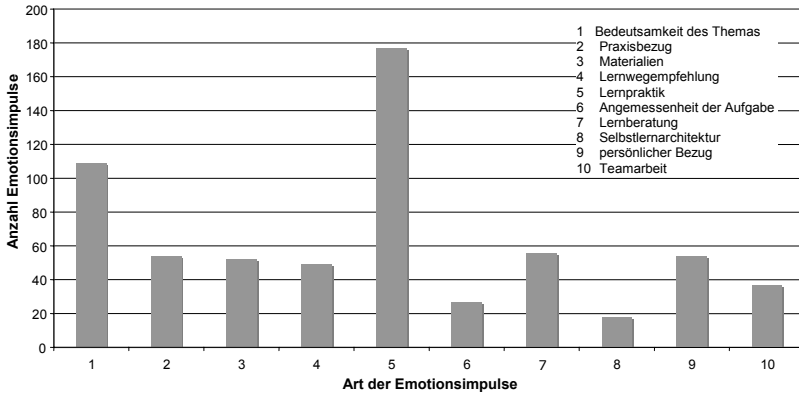


4.2 Emotionsimpulse und ihre Verteilung: Hilf mir, es zu tun!

Zwei Emotionsimpulse stehen bei rein quantitativer Auszählung als Auslöser positiver Affekte klar an der Spitze: Die Bedeutsamkeit des Themas und die Lernpraktiken. Lernberatung, Praxisbezug, persönlicher Bezug, Materialien,

und Lernwegempfehlungen wurden deutlich weniger oft genannt. Von besonderem Interesse ist das Ergebnis, dass der Emotionsimpuls „Lernpraktik“ mit Abstand der Spitzenreiter im Auslösen positiver Affekte war.

Abb. 11: Gewichtung der Emotionsimpulse



4.3 Vertrauen und seine Emotionsimpulse: Das Mass aller Dinge?

Vertrauen in das Lernsetting ist besonders in einem E-Learning- oder Blended Learning- Programm, wo die Studierenden oft auf sich selbst gestellt und alleine arbeiten, von großer Bedeutung. Um der Frage nachzugehen, welche hochschuldidaktischen Qualitäten in unserer Selbstlernarchitektur das Vertrauen unserer Studierenden in positiver Weise beeinflussten, wurden die Emotionsimpulse zum Affekt „Vertrauen“ herausgearbeitet.

Die klar am stärksten vertrauensbildende Qualität bilden für unsere Studierenden die Lernpraktiken und die Lernberatungen, gefolgt von der Teamarbeit. Auch bei der Frage, welche Emotionsimpulse besonders Interesse und Begeisterung wecken, waren die Lernpraktiken in ihrer Wertung ganz oben, diesmal in etwa gleichauf mit dem Emotionsimpuls „Bedeutsamkeit des Themas“ (s. Abb. 13 und 14).

Abb. 12: Vertrauen schaffende Emotionsimpulse

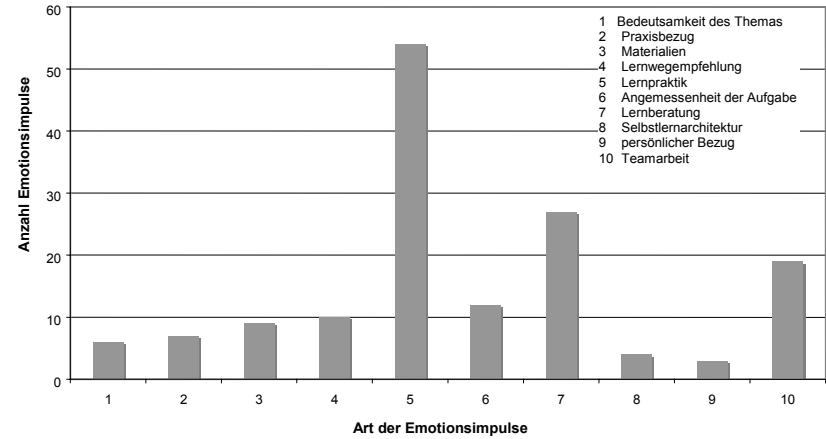


Abb. 13: Interesse weckende Emotionsimpulse

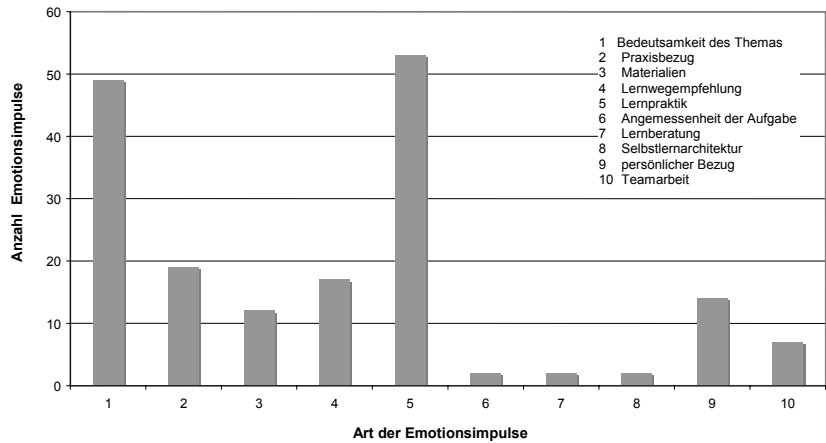
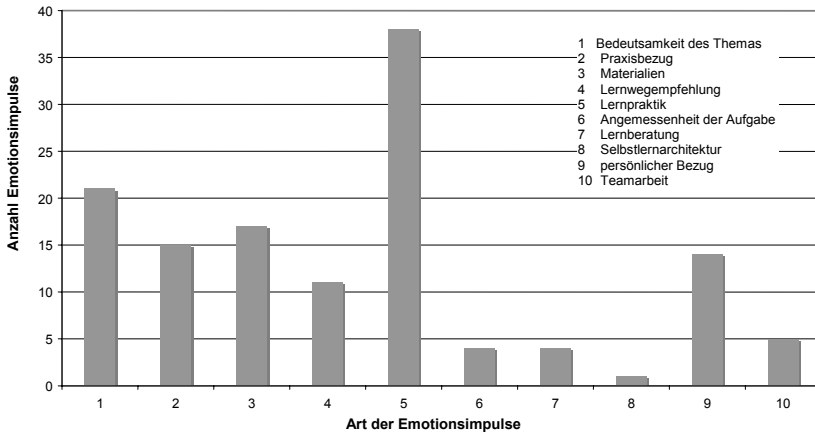


Abb. 14: Begeisterung weckende Emotionsimpulse

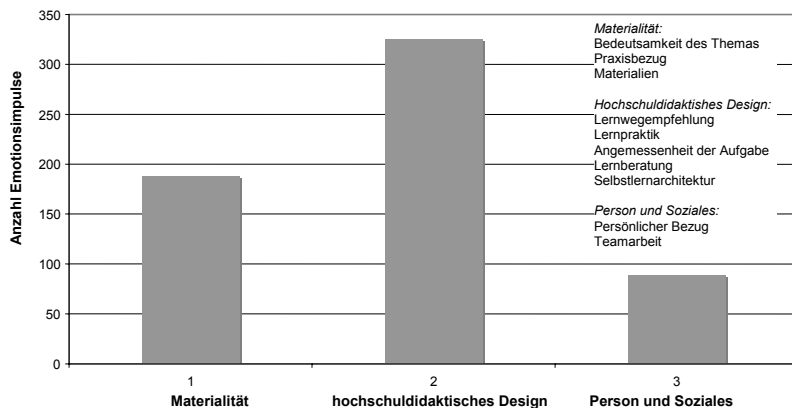


4.4 Emotionsimpulse und hochschuldidaktisches Design: *Es lebe der Designer!*

Wie in Abb. 5 beschrieben, wurden die Emotionsimpulse „Lernwegempfehlung“, „Lernpraktik“, „Angemessenheit der Aufgabe“, „Lernberatung“ und „Selbstlernarchitektur“ unter dem Begriff „hochschuldidaktisches Design“ zusammengefasst. Die Emotionsimpulse „Bedeutsamkeit des Themas“, „Praxisbezug“ und „Materialien“ werden zusammengefasst unter dem Begriff „Materialität“ (Inhalt, Thema) und die Emotionsimpulse „persönlicher Bezug“ und „Teamarbeit“ unter „Person und Soziales“.

In dieser Gruppierung zeigt sich in den Lernjournalen die emotionale Gewichtung des hochschuldidaktischen Designs klar vor der Materialität, die vor allem durch die Bedeutsamkeit des Themas genährt wird.

Abb. 15: Die Bedeutung des hochschuldidaktischen Designs



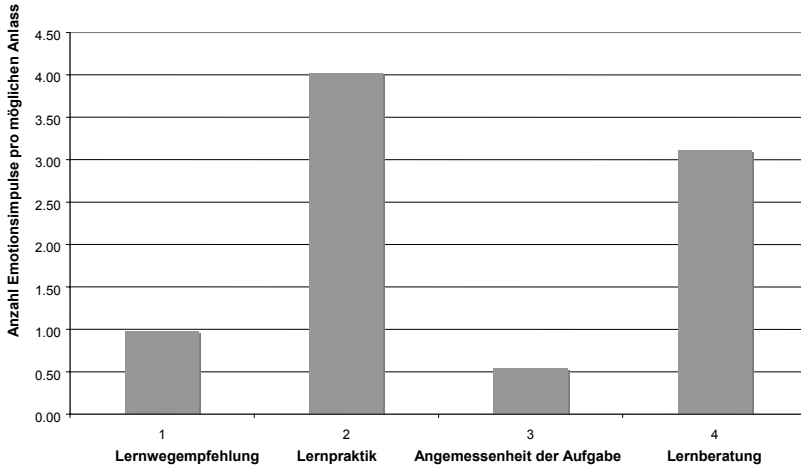
5 Diskussion

5.1 Beratung schafft Vertrauen

Offenbar spielen weniger der Inhalt einer Lernaktivität als die Anregungen und Hilfestellungen zu dessen Bearbeitung eine entscheidende Rolle für die Auslösung positiver Affekte. Die Zusammenfassung der Emotionsimpulse „Lernpraktik“ und „Lernberatung“ verdeutlicht die von den Studierenden geschätzte Betreuung und Beratung – individuell in den Lernberatungen und kollektiv durch die Lernpraktiken.

Die Tatsache, dass die Zahl der Lernberatungen mit insgesamt 18 deutlich geringer war als die Zahl der Lernpraktiken (44), die Zahl der gestellten Aufgaben (50) oder der Textunterlagen (67) lässt die Zahl ihrer Nennungen als Emotionsimpuls in absoluten Zahlen nicht klar erkennen. Werden hingegen die Zahlen der Emotionsimpulse der einzelnen Aspekte des hochschuldidaktischen Designs mit den oben genannten Zahlen der möglichen Anlässe prozentual genommen, ergibt sich das folgende, die Bedeutung der Lernberatung hervorhebende Bild.

Abb. 16: Prozentuale Verteilung der Emotionsimpulse im hochschuldidaktischen Design



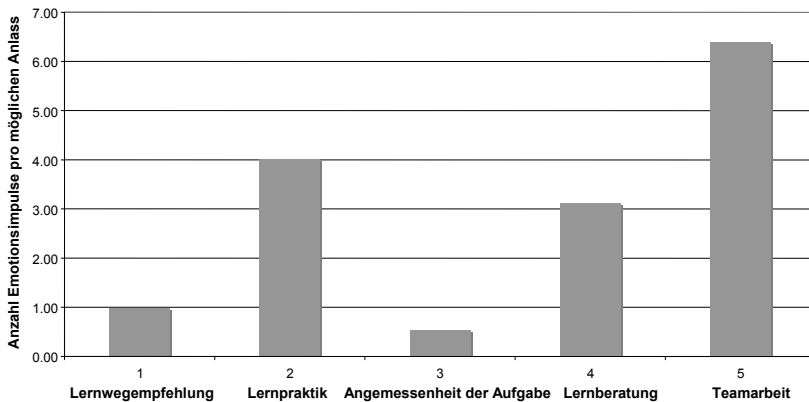
Die Lernberatung erreichte – prozentual gemessen – eine ähnlich hohe Bedeutung als Emotionsimpuls für positive Affekte wie die Lernpraktiken. Das Design der Selbstlernarchitektur und ganz besonders die Lernpraktiken und die Lernberatungen haben Vorbildfunktion für den zukünftigen Beruf der Studierenden einer pädagogischen Hochschule. Sie sind daher von hoher Bedeutung und lösen vielleicht auch deshalb bei den Studierenden viele positive Affekte aus.

5.2 Vertrauen durch Teamarbeit

Beeindruckend ist aber auch die große Zahl von Nennungen der „Teamarbeit“ als Emotionsimpuls. In der ganzen Selbstlernarchitektur waren aus Gründen der Organisation und der zeitlichen Koordination, welche ein freies Bewegen in der Selbstlernarchitektur einschränken würden, nur in 5 von 50 Aufgaben Teamarbeiten verlangt. Trotzdem oder vielleicht gerade deswegen lösten Teamarbeiten viele positive Affekte aus. Werden – wie in Abb. 17 – die Menge der Emotionsimpulse „Teamarbeit“ zur Anzahl der möglichen Anlässe prozentual genommen (5 mögliche Teamarbeiten), zeigt sich dies eindrücklich. In diese Berechnung wurden keine Emotionsimpulse zu fakultativen Teamarbeiten einbezogen, wenn z.B. in der Lernwegempfehlung stand: „Einzelarbeit, natürlich kann gemeinsames Arbeiten sinnvoll und bereichernd sein.“ Ebenso wurden von den Studierenden selbst initiierte Team-

arbeiten („Ich bin froh, dass X zur gleichen Zeit dasselbe tat; so konnten wir uns gegenseitig helfen und motivieren.“) nicht mitgezählt.

Abb. 17: Gewichtete Verteilung des Emotionsimpulses „Teamarbeit“



Unter dem Aspekt der Gesundheitsförderung, welche das übergeordnete MGU- Thema innerhalb der Selbstlernarchitektur darstellt, ist die soziale Unterstützung durch Mitstudierende ein wichtiger Faktor, der in vielen Untersuchungen belegt wurde (Bachmann et al. 1999). Dieses Bedürfnis nach sozialem Netz und Absicherung durch Lerngruppen drückt sich auch in den Lernjournalen aus:

- „Schön, dass wir mal Zeit zum Diskutieren haben.“
- „Endlich wieder eine Gruppenarbeit... War ein toller Nachmittag.“
- „Die heutige Teamarbeit hat mir viel gebracht, ...“
- „Ich bin froh, zu zweit diskutieren zu können: Kontakt.“
- „Die Arbeit im Forum, die Präsentation der individuell erarbeiteten Hypothesen im Plenum, hat mich unterstützt.“
- „Mir ist der Vergleich mit anderen Forumsteilnehmern sehr wichtig, er öffnet das eigene Verständnis, hilft je nachdem weiter.“

Allerdings können zu viele Partner- und Gruppenarbeiten auch problematisch werden, indem die Koordination durch die Studierenden bei unterschiedlichem Lerntempo und individuellem Vorgehen bei steigender Zahl zunehmend schwieriger wird. Negative Affekte dazu sind aus den Lernjournalen ersichtlich, waren aber wie alle anderen negativen Affekte nicht Gegenstand dieser Untersuchung.

5.3 Vertrauen gewinnen

Keller (Keller 1983) nennt in seinem ARCS-Modell das Vertrauen (Confidence) als einen seiner vier Motivationsfaktoren und beschreibt dazu die beiden Emotionsimpulse „Kooperatives Lernen“ (in unserer Untersuchung als „Teamarbeit“ bezeichnet) und „Kriterien und Feedback“. Neben diesen, von Keller unter „Confidence“ genannten Aspekten, kommen bei Spitzer unter „Feedback“ die Ermutigung durch Verbesserungsvorschläge und unter Social Interaction die Beratung hinzu (Spitzer 1995). Auch Reinmann-Rothmeier (Reinmann-Rothmeier 2003) postuliert in ihrem IEMEL-Modell die Förderung von „Wohlbefinden und Vertrauen“.

In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich der wichtige Aspekt der Beratung, sei es durch Lernpraktiken oder durch Lernberatung, durch welche bei den Studierenden Vertrauen aufgebaut werden konnte. Diese Lernpraktiken und Lernberatungen werden offenbar sehr geschätzt, ihre Bedeutung trat den Studierenden unmittelbar während der Arbeit ins Bewusstsein und wurde in den Lernjournalen manifest:

- „Ich freue mich auf die Lernberatung. Im Gespräch wird es einfacher sein, die beiden Bogen miteinander zu vergleichen.“
- „Montag und Dienstag hatte ich insgesamt vier Lernberatungen: (...). Die waren sehr intensiv und in der Tat wertvoll und bereichernd.“
- „Jetzt ist einiges klarer. Ich will den Schwung gerade nutzen und in LA5 (Lernaktivität 5) dranbleiben.“
- „Sehr hilfreich!... Hier bekomme ich nun eine vertiefte, gründliche Technik zum Lernen.“
- „Diesen Text mit Hilfe von LP3 (Lernpraktik 3) und Mindmap zu erarbeiten, machte Sinn und Spaß.“
- „Das Schöne ist, ich kann klare Fortschritte in Organisation, Konzentration, Kognition und Lernzuwachs/Wissenszuwachs verzeichnen – und es macht Spaß. Es ist echt genial, wie viele Fortschritte ich bereits bezüglich Effizienz und Planung gemacht habe.“
- „Lernberatungen haben gut getan.“

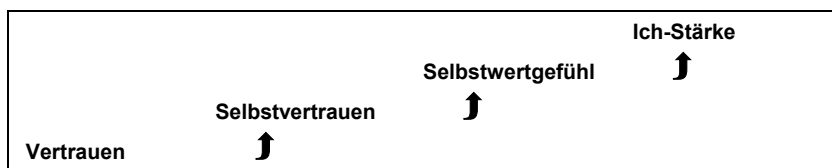
Die Zitate und die Abb. 10 zeigen die herausragende Bedeutung der in unserer Selbstlernarchitektur installierten Lernpraktiken und Lernberatungen. Dabei dürfte gerade für Studienanfänger, wie es die Studierenden unserer beiden untersuchten Gruppen waren (2. Semester), der Aufbau von Vertrauen in die Sache, die Methoden und die Dozierenden von großer Bedeutung sein. Dies zeigt auch die große Anzahl von Nennungen des Emotionsimpulses „Teamarbeit“, welche das Bedürfnis nach sozialer Absicherung und Vergleich in einer noch unbekannten Situation widerspiegeln könnte.

Aus Vertrauen in die Situation können wiederum Selbstvertrauen und mit steigenden Erfolgserlebnissen Selbstwertgefühl erwachsen. Gerade in der

Selbstlernarchitektur @rs, in welcher aus didaktischen Überlegungen der ganze Lernstoff vieler Fächer zu Beginn des Semesters präsentiert wird (Forneck/Gyger/Maier 2006), könnte dieses komplexe Lernfeld Unsicherheit und damit Angst erzeugen, womit die Studierenden dann am negativen Ende der von Kort et al. (Kort 2003) mit „Angst – Vertrauen“ bezeichneten Affektachse ihr Studieren beginnen müssten.

Und nun zurück zur Frage aus der Einleitung, warum der MGU-Dozent sich für Emotionen interessiert: Die Abteilung Mensch-Gesellschaft-Umwelt, wie sie im Band „Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung (Forneck/Gyger/Maier 2006: 245ff.) beschrieben worden ist, hatte das fachdidaktische Thema der Suchtprophylaxe zum Inhalt. Dabei ging es unter dem Titel: „Warum Huckleberry Finn nicht süchtig wurde“ (Schiffer 1993) um die Theorie, dass Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen entscheidende Eigenschaften eines Kindes sind, den mannigfaltigen Versuchungen zum Süchtigwerden zu widerstehen (Müller 2002). Wenn es uns gelingt, die Stärkung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl in die Ausbildung von Lehrkräften einzubinden und zu reflektieren, dann treiben wir damit nicht nur Fachdidaktik, sondern lehren die fachdidaktischen Prinzipien für die Zielstufe vorbildhaft und leisten zugleich einen Beitrag zur Entwicklung der emotionalen Intelligenz von Studierenden und Dozierenden sowie, gemäß den Theorien von Müller und Schiffer, zur Suchtprophylaxe der Studierenden.

Vertrauen in sich selbst und sein Arbeiten kann auch bedeuten, das Selbstvertrauen zu stärken. Auf diesem Weg entwickeln die Lernenden Selbstwertgefühl und Ich-Stärke.



Selbstsorge in Bezug auf Emotionen und Affekte heißt dann Einsichten in folgende Zusammenhänge zu gewinnen, um Emotionen reflexiv verfügbar zu machen:

- Wie kann ich zu dem, was mir geschieht, eine reflexive Distanz aufbauen?
- Welches sind die Emotionsimpulse, die mich motivieren oder mich stärken?
- Welche Emotionsimpulse verwandeln negative in positive Affekte?
- Was kann ich selbst zum Erreichen positiver Affekte beitragen?

Aus den oben dargelegten Ergebnissen deutet sich ein Motivationsmodell für E-Learning an, welches Affekte des Vertrauens ins Zentrum stellt. Das bedeutet im Fall der Selbstlernarchitektur: Vertrauen schaffen durch Lernprak-

tiken und Lernberatung sowie durch Ermöglichung von Kooperation unter den Studierenden, um so dem „Studieren in Einsamkeit“ seine negativen Aspekte zu nehmen. Dieser Ansatz könnte beschrieben werden mit VKB: **V**ertrauen durch **K**ooperation und **B**eratung.

6 Resümee

Die Lernjournale zweier Gruppen von Studierenden aus zwei Jahrgängen (2004, 2005) wurden nach darin geäußerten Affekten durchsucht und diese einer Reihe von auslösenden Emotionsimpulsen zugeordnet. Dabei wurde nur nach positiven Affekten gesucht. Diesen wurden dann die jeweils auslösenden Emotionsimpulse zugeordnet und alle Kategorien quantitativ ausgewertet.

Die Auswertung zeigt im Besonderen, mit welchen Elementen des hochschuldidaktischen Designs es gelungen ist, bei den Studierenden Affekte wie Interesse, Begeisterung und Vertrauen auszulösen. Dabei zeigt sich, welche große Bedeutung die Studierenden den Lernpraktiken und Lernberatungen sowie Teamarbeiten (als Gegenpol zum „Studieren in Einsamkeit“) beimessen und dass durch diese Angebote Vertrauen aufgebaut wird.

Literatur

- Arnold, Magda B. (1960): *Emotion and personality*. Vol. I and II. New York: Columbia University Press.
- Arnold, Magda B. (1970): *Brain function in emotion: A phenomenological analysis*. In: Black, P. *Physiological correlates of emotion*. New York: Academic Press, S. 261-285.
- Astleitner, Hermann (2000a): *Designing emotionally sound instruction. The FEASP-approach*. In: *Instructional Science* 28, S. 169-198.
- Astleitner, Hermann (2000b): *Emotionen und web-basierte Erziehung. Strategien für eine emotionalisierte web-basierte Aus- und Weiterbildung*. (http://www.edupolis.de/konferenz2000/text_astleitner.pdf, 14.11.2007)
- Bachmann, Nicole/Berta, Daniela/Eggli, Peter/Hornung, Rainer (1999): *Macht Studieren krank?* Bern: Huber.
- Ciampi, Luc (2005, 1997): *Die emotionalen Grundlagen des Denkens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Damasio, Antonio R. (1995): *Descartes' Irrtum*. München: Paul List.
- Forneck, Hermann/Springer, Angela (2005): *Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklung in professionell strukturierten Lernarchitekturen*. In: Faulstich, P./Forneck, H./Knoll, J. u.a.: *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung*. Bielefeld: wbv, S. 94-161.
- Forneck, Hermann J./Gyger, Mathilde/Maier Reinhard, Christiane (2006): *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung*. Bern: h.e.p.

- Keller, John M. (1983): Development and Use of the ARCS Model of Motivational Design. Enschede: Twente University of Technology.
- Kort, Barry/Reilly, Rob/Picard, Rosalind W. (2003): Affective Learning Companion, External Representation of Learning Process and Domain Knowledge. Affective State as a Determinate of its Structure and Function. MIT Media Laboratory (http://affect.media.mit.edu/AC_research/lc/vworlds.pdf, 14.11.2007)
- LeDoux, John E. (1993): Emotional networks in the brain. In: Lewis, M.; Havilland, J.M.: Handbook of emotions. New York: Gilford Press, 1993, S. 109-118.
- Müller, Oswald (2002): Entwicklung und Förderung des Selbstkonzepts. Aarau: Sauerländer.
- Plutchik, Robert (1980): A general psychoevolutionary theory of emotion. In: Plutchik, R./Kellerman, H.: Emotion: Theory, research and experience. Vol. 1. New York: Academic Press, S. 3-33.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003): Die vergessenen Weggefährten des Lernens: Herleitung eines Forschungsprogramms zu Emotionen beim E-Learning. Augsburg. (<http://medienpaedagogik.phil.uni-augsburg.de/downloads/arbeitsberichte/Arbeitsbericht01.pdf>, 14.11.2007)
- Roth, Gerhard (2002): Bewusstsein – Gleichtakt im Neuronennetz. In: Gehirn und Geist, 1, S. 38-46.
- Schiffer, Eckhard (1993): Warum Huckleberry Finn nicht süchtig wurde. Weinheim: Beltz.
- Spitzer, Dean R. (1995): Supermotivation: A Blueprint for Energizing Your Organisation from Top to Bottom. New York: Amacom Books.

„Bin am Text Lesen und Fragen Beantworten, lasse mich sehr schnell ablenken...“.

Lernstrategien im Licht fallrekonstruktiver Forschung

Jürg Rüedi

1 Einleitung

Im Zentrum des folgenden Beitrags sollen persönliche Lernstrategien stehen, wie sie im Rahmen selbstgesteuerter Lernprozesse von der lernenden Person selber, aber auch von den sie begleitenden Dozierenden beobachtet und festgehalten werden. Methodisch gesehen handelt es sich um eine qualitative Fallstudie, welche die emotionale und soziale Welt einer lernenden Person ins Zentrum stellt, ohne diese auf einige wenige Variablen zu reduzieren. Mit dem Stichwort „qualitative Fallstudie“ ist das im Folgenden angewandte methodische Vorgehen allerdings noch zu wenig präzise erklärt, weil damit, so Lamnek, keine „spezifische und isolierte Technik der empirischen Sozialforschung“ (Lamnek 2005: 298) gemeint ist, sondern ein ganzes Spektrum von sozialwissenschaftlichen Erhebungsmethoden. Gemeinsam ist all diesen Methoden das Bestreben, „ein ganzheitliches und damit realistisches Bild der sozialen Welt zu zeichnen“ (Lamnek 2005: 299). Dieses Ziel des ganzheitlichen und damit realistischen Bildes verfolgt auch die im Weiteren in Anlehnung an Kraimer (2000) und Wernet (2000) zu Grunde gelegte Methode der „Fallrekonstruktion“. Mit den Worten Kraimers: „Die fallrekonstruktive Forschung ist auf die empirische *Strukturerschließung* menschlicher Lebenspraxis, auf das Erkennen der einer sozialen Erscheinung (‚Fall‘) zugrunde liegenden Struktureigenschaften gerichtet“ (Kraimer 2000: 23).

Mit „menschlicher Lebenspraxis“ sind beim Beispiel der Selbstlernarchitektur @rs (vgl. Forneck/Gyger/Maier Reinhard 2006) selbstgesteuerte Lernprozesse im Distance-Learning gemeint, die gegenüber Lehr- und Lernprozessen in kursorischen Lehrveranstaltungen ihre Eigenheiten aufweisen. In üblichen Kursen und lehrergesteuerten Lektionen werden den Lernenden viele Entscheidungen abgenommen. So wird ihnen zum Beispiel gesagt, welche Inhalte sie bis wann zu lesen oder zu lernen haben. Selbstlernprozesse verlaufen insofern anders, als dass die Lernenden viele Entscheidungen zu fällen haben, sie müssen ihre Lernprozesse selber steuern und größere Zeiträume planen, als dies beim kursorischen Unterricht verlangt wird. Aus motivationspsychologischer Sicht spricht vieles dafür, dass dieser eigene Entscheidungsspielraum die intrinsische Motivation der Lernenden erhöht. So geht DeCharms (1968) zum Beispiel davon aus, dass intrinsisch motiviertes Ver-

halten aus dem Bedürfnis nach „persönlicher Verursachung“ resultiere. Nur wenn die Person das Gefühl habe, frei von äußerem Druck entscheiden zu können, sei sie wirklich intrinsisch motiviert. Deci und Ryan (1985, 1993) gehen in ihrer „Selbstbestimmungstheorie“ davon aus, dass intrinsisch motiviertes Verhalten nur dadurch entstehen könne, dass sich die betreffende Person als kompetent und selbstbestimmt erlebt. Im Lichte konstruktivistischer Theorien könnte zugunsten eigener Entscheidungsmöglichkeiten der Lernenden ins Feld geführt werden, dass das Lehren zugunsten des Lernens in den Hintergrund treten müsse, damit sich der Lernende in einer eigenaktiven Position befinde, während dem Lehrenden die Aufgabe zukomme, Lernumgebungen oder Werkzeuge zur eigenen Bearbeitung zur Verfügung zu stellen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001). So werde die intrinsische Motivation der Lernenden verbessert, wenn sie gleichsam konstruierend und eigenaktiv an die Sache herangehen könnten.

Das Konzept der „Selbstlernarchitektur“ (Forneck 2006: 37ff.) und damit das Projekt @rs geht weder von konstruktivistischen, noch von motivationspsychologischen Theorieprämissen aus, findet sich mit diesen jedoch in dem Punkt, dass Eigenaktivität und Wahlmöglichkeiten eine konstituierende Bedingung des Lernprozesses in der Selbstlernarchitektur und zu fördern sind. Um die Selbstbestimmungsmöglichkeiten im Zugang zu den Lerngegenständen in der Lernarchitektur zu erhöhen, ist diese so aufgebaut, dass die Sachverhalte/Lerngegenstände in inhaltlicher Komplexität angesprochen werden und zu jedem Lernzeitpunkt viele Lerninhalte und -materialien offen stehen. Forneck und Springer sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Überangebot an Materialien“, das vorhanden sein muss, „um ein möglichst breites Spektrum persönlicher Lerninteressen und Vorkenntnisse abzudecken und die individuelle Bearbeitung der unterschiedlichen Themen strukturell überhaupt erst zu ermöglichen“ (Forneck/Springer 2005: 139).

Die Lernenden stehen somit meistens vor Wahlen und Entscheidungen. Außer gegen Ende der Lernarchitektur, wenn es gilt, die letzten, gleichsam übrig gebliebenen Lernaufgaben zu lösen, aber auch dies wäre dann schon eine spezifische Form und Ergebnis ihrer je eigenen Lernorganisation. Sie haben zum Beispiel die Entscheidung zu treffen, welchen Stoff sie in welchem Zeitraum behandeln wollen. Man könnte auch von der „Qual der Wahl“ sprechen, weil die Lernenden ja wählen müssen, um vorwärts zu kommen und mit dem gesamten Lernpensum fertig zu werden. Die Wahl- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten sind somit nicht grenzenlos. Trotzdem bestehen für das Individuum im Gegensatz zu kursorischem Unterricht in Selbstlernarchitekturen wesentlich mehr Entscheidungsspielräume, die genutzt werden können oder eben nicht. Die Fähigkeit, den vorhandenen Entscheidungsspielraum sinnvoll zu nutzen – die Lernpsychologie spricht in diesem Zusammenhang auch von „Lernstrategien“ –, wird zu einer wichtigen Voraussetzung erfolgreichen und persönlich befriedigenden Lernens in

Selbstlernarchitekturen. Angesichts der hiermit postulierten Bedeutung von Lernstrategien sollen diese zuerst einmal definiert und im Lichte der aktuellen Forschung beleuchtet werden.

2 Was versteht die Forschung unter „Lernstrategien“?

„Lernstrategie“ ist ein heute heterogen verwendeter Begriff, welcher verschiedenste Aktivitäten des Individuums fokussiert, das vor der Notwendigkeit steht, sich die Welt oder gewisse ihrer Ausschnitte lernend zu erschließen. Wild bezeichnet den Terminus „Lernstrategie“ darum als ein „grob umrissenes Konzept, dessen gemeinsame Basis in der Beschreibung von Verhaltensweisen (Lernformen‘, Lernstilen‘, Lernfertigkeiten‘) besteht, die zur Bewältigung von Lernaufgaben dienen können“ (Wild 2005: 193).

Lernstrategien werden auch mit Handlungsplänen übersetzt, die das eigene Lernen steuern und lenken sollen. Der Begriff „Strategie“, der etymologisch mit „Feldherrenkunst“ oder mit „geschickter Kampfplanung“ übersetzt werden könnte, weist auf die Notwendigkeit hin, im Leben manchmal weit-sichtig und taktisch-kalkulierend vorzugehen, wenn man Erfolg haben will. Kurzfristige Höchstanstrengungen genügen oft nicht. Lernstrategien werden auch mit jenen Verhaltensweisen und Gedanken in Verbindung gebracht, die Lernende über längere Zeiträume aktivieren und motivieren und so die Prozesse von Wissenserwerb und Wissensspeicherung steuern. Die Dimension der Behaltensleistung muss somit beim Definieren von Lernstrategien mitberücksichtigt werden, weil ohne Behalten, ohne Speicherung kein Lernen möglich ist. Synonym verwendet werden darum manchmal die Begriffe „Lerntechnik“ oder „Lern- und Gedächtnisstrategien“. Schmid erwähnt unter dem Doppeltitel „Lernstrategien und Lerntechniken“ vielfältige Tätigkeiten, die Lernen und Behalten effektiver und effizienter machen sollen, „zum Beispiel Elaborieren, Organisieren/Strukturieren und Memorieren; Planen, Überwachen und Regulieren; Anstrengung und Aufmerksamkeit steuern, Zeitmanagement optimieren, Kooperieren; Textlernstrategien verwenden, Unterstreichen und Markieren, Erstellen von Grafiken und Tabellen, Concept Mapping, Zusammenfassen, Fragen stellen; emotional-motivationale Stützstrategien einsetzen oder verschiedenste Hilfsmittel nutzen...“ (Schmid 2006: 322).

Unterschiede in der Begriffsfestlegung zeigen sich zum Beispiel auch daran, ob der Akzent auf kognitive Prozesse gesetzt wird oder ob motivationale, emotionale oder gar unbewusste Faktoren im Sinne der psychodynamischen Theorie (vgl. Arnold 2005) miteinbezogen werden.

Wild verbindet den Begriff „Lernstrategie“ mit kognitiven Prozessen, er schreibt: „Unter einer kognitiven Lernstrategie wird ein Set spezifischer kog-

nitiver Prozeduren und diese unterstützende Verhaltensweisen gefasst, das Personen zur Enkodierung und Speicherung neuer Wissensbestände einsetzen“ (Wild 2000: 59). Er unterscheidet kognitive, metakognitive und ressourcenorientierte Lernstrategien:

Kognitive Lernstrategien stehen im Dienste der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung. Unterschieden werden hier die Tätigkeiten „Organisieren“, „Elaborieren“, „Kritisches Prüfen“ und „Einprägen durch Wiederholen“. Durch Wiederholungen soll eine feste Verankerung im Langzeitgedächtnis erreicht werden. Mit dem „kritischen Prüfen“ soll eine Vertiefung des Lerninhalts erreicht werden, indem Gegenargumente widerlegt und genauere Begründungen hinzugefügt werden. Mit „Elaborationsstrategien“ sind solche gemeint, die das neue Wissen aktiv in das bisherige Wissen einbetten, zum Beispiel mit dem Herstellen neuer Bilder. Unter „Organisationsstrategien“ versteht Wild Lerntätigkeiten, „die durchgeführt werden, um einen zu bewältigenden Stoff in geeigneter Weise auf dem Hintergrund der Lernziele und des eigenen Vorwissens zu reorganisieren“ (Wild 2005: 195).

Metakognitive Lernstrategien haben die Funktion, eine interne Erfolgskontrolle der eigenen Lernschritte zu gewährleisten. Sie können auf die „Planung“, die „Selbstüberwachung“ (= self-monitoring) oder die „Regulation bei Verständnisschwierigkeiten“ ausgerichtet sein. Eine genaue Planung soll zum Beispiel das Abschließen gewisser Lernschritte innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit ermöglichen. Die Selbstüberwachungsstrategie bezweckt die ständige Kontrolle des eigenen Lernerfolgs, indem zum Beispiel das eigene Verständnis den Kolleginnen und Kollegen mitgeteilt wird, um so sicher zu gehen, dass man sich nichts vormacht. Die Strategie der „Regulation bei Verständnisschwierigkeiten“ bezieht sich auf die bewusste Berücksichtigung von selbst diagnostizierten Lernschwierigkeiten.

Als *ressourcenbezogene Lernstrategien* werden Maßnahmen, welche sich auf die eigene Anstrengung und die Arbeitsökonomie beziehen, bezeichnet. Wild versteht darunter die „Selbstmanagementkompetenzen der Studierenden...“, die Lernaktivitäten insgesamt organisieren“ (Wild 2005: 196). Damit sind einerseits „Anstrengungen“, „Konzentration“ und „Willensstärke“, aber auch „Aufmerksamkeit“, „Zeitmanagement“, „Lernumgebung“, „Lernen mit Studienkollegen“ und „Literaturbereitstellung“ gemeint. Auch die Arbeitsplatzgestaltung, welche Ablenkungen wie Fernsehen oder Haustiere vermeiden soll, gehört zu den ressourcenbezogenen Lernstrategien. Gewisse Parallelen zu dem, was die Wiener Entwicklungspsychologin Lotte Schenk-Danzinger „Stützfunktionen der Intelligenz“ bezeichnete, ergeben sich, indem diese schon vor über 30 Jahren erkannte, dass Arbeitshaltung, Pflichtgefühl oder Einsatzbereitschaft notwendig sind, wenn Lernleistungen erfolgreich vollbracht werden sollen (vgl. Schenk-Danzinger 1988: 264).

Allen drei Kategorien von Lernstrategien nach Wild (2000) gemeinsam ist, dass sie auf ein Lernziel ausgerichtet sind und dazu beitragen, mit Hilfe

eines wirksamen Lernprozesses ein positives Ergebnis zu erreichen. Kritisiert werden kann seine Konzentration auf kognitive Prozesse, welche den Zusammenhang von Lernen und Emotionen/Motivationsprozessen zu wenig berücksichtigt. In Selbstlernumgebungen ist zum Beispiel die Emotionsregulation, z.B. der Umgang mit Frustrationen, von größter Bedeutung. Wenn Mandl und Friedrich davon ausgehen, „dass motivational-emotionale Bedingungen und Strategien das Lernen eher indirekt beeinflussen, indem sie sich beispielsweise auf das Ausmaß an investierter Anstrengung/Ausdauer, auf die Aufgabenauswahl (z.B. Schwierigkeit, Inhalt der von einer Person gewählten Lernaufgaben) sowie auf die Wahl entsprechender kognitiver und metakognitiver Lernstrategien auswirken“ (Mandl/Friedrich 2006: 7), könnte man einwenden, dass Behaltens- und Speicherprozesse – und sie zählen ja substantiell zum Lernen – sehr direkt von Emotionen und Motivationen gesteuert/gefördert werden. Edelman schätzt zum Beispiel den Einfluss von Emotionen auf die kognitive Informationsverarbeitung als „umfassend“ ein und schreibt zur Begründung: „Bower (1981) untersuchte den selektierenden Einfluss von Emotionen. Die Gefühle einer Person wirken bei der Informationsverarbeitung als selektiver Filter. Der Filter ist durchlässig für Material, das mit der Stimmung des Wahrnehmenden übereinstimmt, nicht aber für inkongruentes Material. Wichtige Faktoren für die Gedächtnisleistung sind ein intensives Gefühl bei der Informationsaufnahme und ein hoher Grad an Bedeutsamkeit des Lernmaterials. Vergessen wird vor allem der mangelnden subjektiven Wichtigkeit des Materials und der fehlenden Aufmerksamkeit bei der Informationsaufnahme zugeschrieben. Isen und Means (1983) konnten zeigen, dass positiv gestimmte Versuchspersonen im Vergleich zu Personen mit neutraler Stimmung bei komplexen Aufgaben besser in der Lage waren, mit der Komplexität umzugehen und dass sie schnellere und effizientere Entscheidungen trafen“ (Edelman 2000: 242).

Intensive Gefühle, positive Stimmungen und dementsprechende Emotionen sind demnach für den gelingenden Lernprozess – und damit auch für das Verständnis von Lernstrategien – von großer Bedeutung, sie können nicht ausgeklammert oder randständig behandelt werden. Ich werde in diesem Beitrag darum emotionale Aspekte von Lernstrategien mitberücksichtigen und gewichten, weil ich davon ausgehe, dass sie für Lernprozesse zentral sind (vgl. Moser i.d.Bd.). Berücksichtigen werde ich im Folgenden auch lebensgeschichtlich-biografische Aspekte, weil jedes Individuum eine eigene Lerngeschichte hat. Die Pädagogische Psychologie verwendet in der Tradition von Shavelson (1976) den Begriff „Selbstkonzept“, unterscheidet akademische sowie soziale, emotionale und körperliche Selbstkonzepte und meint damit, dass ein Individuum in jedem dieser Bereiche im Laufe seiner Sozialisation direkte und indirekte Rückmeldungen erhält, die zu einem bereichsspezifischen Selbstkonzept verarbeitet werden. Folgt man der Tradition von Shavelson, ist anzunehmen, dass zum Beispiel die bisherigen Schulerlebnisse

und Rückmeldungen im Fach Mathematik einen Einfluss darauf haben, wie eine Lehramts-Studentin die Leistungsanforderungen der Mathematik-Didaktik erfüllen kann. Über welche Lernstrategien eine Studentin/ein Student verfügt, hätte somit einen Zusammenhang mit dem jeweiligen mathematischen Selbstkonzept. So lässt sich schlussfolgern, dass Lernstrategien gleichzeitig eine lernbiografische wie eine bereichsspezifische Dimension haben, wenn man sie umfassend verstehen will. In der Folge soll darum von einem gegenüber kognitionspsychologisch orientierten Ansätzen erweiterten Verständnis von Lernstrategien ausgegangen werden, das nebst kognitiven auch emotionale, lebensgeschichtlich-biografische und bereichsspezifische Dimensionen beinhaltet. Ein so erweitertes Verständnis von „Lernstrategien“ trägt auch dem Einwand von Forneck Rechnung, dass sich „in der metakognitiven Forschung die Inhaltsunabhängigkeit von Lernmethoden empirisch nicht hat nachweisen lassen“ (Forneck 2006: 56). Auch die Metaanalyse von Hattie, Biggs und Purdie (1996) weist in diese Richtung, indem sie zum Schluss kamen, dass eine direkte Vermittlung von allgemeinen, also auf verschiedenste Lerninhalte anwendbare Strategien in der Regel nicht effektiv sei, mehr Erfolg verspräche die Förderung domänenspezifischer Strategien.

Bevor nun das fallrekonstruktive Vorgehen mit dem soeben erläuterten Fokus „Lernstrategien“ dargestellt werden soll, werden im nächsten Kapitel noch einige Vorbemerkungen zum Gesamtprojekt @rs vorangestellt, damit die weiteren Kapitel im Kontext eingeordnet und verstanden werden können.

3 Entstehung des Materials der Fallrekonstruktion

Für die Entstehung des vorliegenden Beitrags sind zwei Phasen zu unterscheiden, nämlich eine Durchführungs- und eine Rekonstruktionsphase. Die Durchführungsphase lag im Sommersemester 2005. In diesem Zeitraum fanden die Lernprozesse der betreffenden Studierenden im Rahmen der beiden Selbstlernarchitekturen „Individualisierung“ und „Neue Lernkultur“ statt. Die Selbstlernarchitekturbeiträge der sieben Fächer sind im Band „Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung“ (Forneck/Gyger/Maier Reinhard 2006) genauer beschrieben. Die Vermittlungstätigkeiten dieser sieben beteiligten Dozierenden waren in apersonale Medien (Selbstlernarchitekturen) verlagert. Gleichzeitig fanden Studienberatungen statt, welche zum Ziele hatten, die Förderung reflexiver Einstellungen zu unterstützen. Im Rahmen dieses Sommersemesters entstand eine umfangreiche Datenbasis, die dann in der zweiten Phase, der Rekonstruktionsphase, vom Herbst 2005 an zum Ausgangspunkt eines gemeinsamen Forschungsprojekts wurde. Die empirisch-qualitative Untersuchung ging u.a. der professionstheoretischen Fragestellung nach, ob reflexive Einstellungen in Selbstlernprozessen gefördert werden können. Ich situierte meine persönliche

Fragestellung in diesem Kontext und entschied mich für eine Fallrekonstruktion. Jede Fallrekonstruktion, welche „die empirische Strukturerschließung menschlicher Lebenspraxis“ (Kraimer 2000: 23) zum Ziele hat, braucht dazu Materialien, wie sie zum Beispiel Interviews, Gruppendiskussionen, Lernberatungen, Lerntagebücher, qualitativ-teilnehmende Beobachtungen oder Lernaufgaben produzieren. Die erste Durchführung der Selbstlernarchitektur @rs dauerte 13 Wochen, das heißt ein ganzes Semester, und war von Anfang darauf hin konzipiert, dass ein umfangreicher Datenkorpus entstehen sollte, damit so die empirische Grundlage für die Bearbeitung verschiedenster Forschungsfragen entstehen konnte: Alle Lernberatungen wurden mit Tonband aufgenommen oder wenigstens protokollartig festgehalten. Ebenfalls aufgenommen wurden die Gruppendiskussionen. Die Studierenden waren zur Führung eines Lernjournals angehalten (vgl. Forneck/Gyger/Maier 2006: 104), dazu verlangte jedes Fach die Verfassung bzw. Gestaltung eines Portfolios. Zudem mussten die eingeschlagenen Lernwege dokumentiert und die Lernwegsplanungen schriftlich festgehalten werden. So entstand ein großer Datenkorpus, der bis heute nicht vollumfänglich bzw. in jeder Hinsicht ausgewertet worden ist.¹ Für die in den nächsten Kapiteln darzustellende Fallrekonstruktion wurden folgende Materialien verwendet:

- Lernjournale der Person DL für die erste und zweite Semesterhälfte
- Lernjournale weiterer Studierender
- Die Lernwegsplanungen von DL und UW (UW ist eine weitere Person)
- Fachliche und allgemeine Einzel-Lernberatungen von DL
- Allgemeine Lernberatungen im Gruppensetting

Ich habe die Lernjournalnotizen der studierenden Person DL ausgewählt und untersucht, was sie zur Sprache brachte und in ihrem Lernjournal festhielt. Diese Wahl erfolgte zuerst nach dem Zufallsprinzip. Schon eine erste Sichtung zeigte bald, dass genug Material zusammenkam, so dass die Wahl von DL nicht überdacht werden musste. Zudem untersuchte ich, was in den fachlichen und in den allgemeinen Lernberatungen (Ryter 2006: 148f.) von DL zur Sprache kam. Im Sinne eines ergänzenden und zeitweise auch kontrastierenden Vorgehens wurden Lernjournalnotizen weiterer Studierender hinzugefügt und verwendet.

Der Schreibende, welche die Durchführungsphase als begleitender Dozierender miterlebte, wechselte somit in der zweiten Phase (Rekonstruktionsphase) seine Rolle und wurde zum Forschenden, der einer von ihm persönlich ausgewählten Fragestellung genauer nachging. Dahinter steht die Auffassung, dass die aktive Forschungsbeteiligung der Dozierenden ein wichtiger Baustein der Qualitätsentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist, dass die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht

1 Für Informationen zur Datenerhebung und zur untersuchten Gruppe vgl. den Beitrag „Kontexte“ i.d.Bd.

ausschließlich an externe Forschungsabteilungen delegiert werden sollte. Der eventuellen Gefahr, dass durch das Involviertsein der Dozierenden in der ersten Phase die Datenerzeugung beeinflusst wird, begegne ich dadurch, dass ich die betreffende Stelle nenne und transparent mache. Bei der Bearbeitung meiner Fragestellung stütze ich mich im 7. Kapitel auf Datenmaterial, das im Zusammenhang mit meinem Fach bzw. meiner Selbstlernarchitektur entstanden ist.

4 Das Lernjournal von DL und dessen Verwendung

Die im Projekt @rs teilnehmenden Studierenden waren angehalten, persönliche Lernjournale zu führen. Deren Sinn erläutert Forneck folgendermaßen: „Das zentrale metakognitive Instrument bildet das so genannte ‚Lernjournal‘. Es besteht aus einer Kladde oder einem Ordner, in dem über den Verlauf des gesamten Angebotes sowohl inhaltliche Notizen [...] als auch reflexive Eintragungen (zum eigenen Lernprozess) notiert werden. Inhaltliche und metakognitive Ebene werden dabei in ähnlicher Form aufeinander bezogen, [...]. So werden die fachlichen Aufzeichnungen jeweils auf der linken Seite des Heftes, die entsprechenden metareflexiven Kommentare parallel dazu auf der rechten Seite festgehalten“ (Forneck 2006: 67).

Forneck und Springer finden in Lernjournalen eine Vielzahl reflexiver Anmerkungen, welche sich nach den folgenden fünf Kategorien zuordnen lassen:

- *„Bewertung der Selbstlernarchitektur* (Die Lernerinnen äußern sich zu ihrer Wahrnehmung der Selbstlernarchitektur.)
- *Bewertung der Anforderungen* (Die Lernerinnen bewerten die Anforderung der durchlaufenen Lernaktivität danach, ob sie ihnen eher leicht oder eher schwer gefallen sind.)
- *Benennung von Lernfortschritten* (Die Lernerinnen beschreiben, was sie über das eigene Lernen gelernt haben, und leiten daraus Hinweise für die Bearbeitung zukünftiger Aufgaben ab.)
- *Ausdruck von Emotionen* im Lernprozess (Die Lernerinnen notieren Empfindungen in einem relativ weiten Sinn, bspw. Freude, Zufriedenheit, Unsicherheit, Frustration.)
- *Erkennen eigener Fehler* (Die Lernerinnen benennen eigene Fehler im Lernprozess und entwickeln alternative Vorgehensweisen.)“ (Forneck/Springer 2005: 151)

Im Folgenden soll die 4. Kategorie „Ausdruck von Emotionen“ ins Zentrum gestellt werden, wobei es angesichts der Allgegenwart von Emotionen zu Überschneidungen mit den anderen Kategorien kommen wird. Das gewählte

Vorgehen beim Durchlesen der Lernjournale besteht darin, den von DL in den Lernjournalen geäußerten Emotionen nachzugehen. Das Ausgehen von der 4. Kategorie „Ausdruck von Emotionen“ macht meines Erachtens Sinn, indem die notwendige Durchforstung der persönlichen Kommentare in den Lernjournalen zielgerichtet und geleitet geschehen kann und zugleich der Forderung Mayrings Rechnung getragen wird, dass inhaltsanalytische Prozesse einer Richtung folgen sollten. Lamnek schreibt in diesem Zusammenhang: „In der qualitativen Sozialforschung besteht die Richtung der Analyse darin, „durch den Text Aussagen über den emotionalen, kognitiven und Handlungshintergrund der Kommunikatoren zu machen“ (Lamnek 2005: 519).

Im folgenden Kapitel 5 soll darum anhand der Lernjournale von DL der Frage nachgegangen werden, welche Emotionen geäußert werden. So wird die Ausgangslage für die qualitative Fallstudie geschaffen, indem DLs Äußerungen zur eigenen emotionalen Befindlichkeit Anstöße geben zur empirischen „Strukturschließung menschlicher Lebenspraxis“ (Kraimer 2000: 23).

5 Lernstrategien und Emotionen

5.1 Erste Semesterhälfte

Im Lernjournaleintrag vom 14. 4. 2005 schreibt DL:

„Bin am Text Lesen und Fragen Beantworten, lasse mich sehr schnell ablenken, muss meinen Computer wegstellen, überprüfe sonst immer wieder meine Mails! Habe auch das Gefühl, nicht vorwärts zu kommen, und je länger ich daran bin, desto weniger genau lese ich den Text durch! Ich bin immer noch am Zusammenfassen!!! Mag langsam nicht mehr. Meine Überlegung: Es ist ja eine gute Technik, aber leider liegt das nicht in der Zeit, die Texte so zu bearbeiten!“ (Lernjournal DL, Fach MGU, LA 2, 14.4.2005, S. 5)

Schon in diesen wenigen Sätzen spricht DL verschiedene Besonderheiten selbstgesteuerten Lernens an: Erstens einmal lernt das Ich allein, steuert sich selbst: „Bin am Text Lesen...“. Keine Lehrperson sagt DL, was zu tun ist. Keine Kollegin ist im Raum, zu der hinübergeschaut werden könnte, niemanden kann DL fragen. Damit ergibt sich als erste Weichenstellung die Frage, ob sich die lernende Person auf ihr „Geschäft“, das Lernen, konzentrieren kann oder nicht. Die Antwort erfolgt in der zweiten Satzhälfte: „...lasse mich sehr schnell ablenken“. Damit ist bereits eine erste Kernproblematik des Lernens in Selbstlernarchitekturen, wie sie dem Projekt @rs zugrunde liegt, beim Namen genannt: Gelingt der lernenden Person die Selbststeuerung ihres Lernens, die Lenkung ihrer Aufmerksamkeit auf den zu lernenden Inhalt, oder gelingt diese zielgerichtete Lernausrichtung nicht? Versagt DL angesichts der Offenheit des Lernsettings? Oder braucht sie mehr Zeit für die

Bewältigung der Selbstlernarchitektur, als dies bei zielstrebigem Lernen der Fall wäre? Wie geht DL mit der bereits selber diagnostizierten Gefahr der schnellen Ablenkung um? Theoretisch gesprochen stellt DL die Schwierigkeit fest, die metakognitive Lernstrategie der „Selbstüberwachung“, der internen „Erfolgskontrolle“ in die Tat umzusetzen. Wie geht DL nun im weiteren Verlauf der Selbstlernarchitektur mit dieser festgestellten und im Lernjournal festgehaltenen Schwierigkeit um? Gelingt es ihr, sich zukünftig besser zu konzentrieren? Was tut sie dafür? Tut sie überhaupt etwas dafür? Oder verlegt sie sich auf andere „Strategien“, zum Beispiel indem sie Mängel und Defizite der Lernaufgaben sucht – und evtl. findet?

Diesen ersten Leitfragen soll weiter nachgeforscht werden, indem wir dem Lernjournal von DL und ihren eigenen Einschätzungen folgen. In welche Richtung es gehen könnte, zeigen schon die nächsten Protokollsätze, wenn DL schreibt: „... muss meinen Computer wegstellen, überprüfe sonst immer wieder meine Mails!“ Hier wäre die Strategie des eigenen Handelns und Veränderns der Situation, die Strategie des „Computer – Wegstellens“ in Betracht gezogen, währenddem in den weiteren Protokollsätzen die Tendenz zur Suche nach auswärtigen Gründen aufscheint, z.B. der Hinweis auf zu wenig Zeit. Zwei Tage später schreibt DL:

„Ich habe Mühe zu formulieren, was ich eigentlich sagen möchte! Habe es so gut es geht formuliert. Irgendwie schaff ich es einfach nicht, mich nicht ablenken zu lassen! Muss glaube ich in einen Bunker mit Tisch + Stuhl. Ev. Wäre die Unibibliothek eine gute Idee!“ (Lernjournal DL, Fach MGU, LA 2, 16.4.2005, S. 6)

DL bleibt am Ball, indem sie weiter den Finger auf ihre Schwierigkeit hält, sich „nicht ablenken zu lassen.“ Sie zieht ernste Maßnahmen in Betracht, nämlich einen „Bunker mit Tisch + Stuhl“ und wirft konsequenterweise die Frage der Ortsveränderung auf: Wäre die Universitätsbibliothek eine gute Idee? Der hier in Betracht gezogene Ortswechsel erweist sich als gute Idee, wenn DL wenig später festhält:

„Ich bin in der Unibibliothek! Es funktioniert super! Ich habe mich hingesetzt und sofort begonnen, ohne noch ½ h einfach ein bisschen rum zu düdeln! Muss dies von jetzt an immer so machen, wenn ich Zeit habe.“ (Lernjournal DL, Fach EW, LA3 26.4.2005, S. 18)

Die Universitätsbibliothek, ein Ort, an dem die Lernenden zum stillen Nachdenken in einer ruhigen Umgebung genötigt werden, hat klare Vorteile gegenüber der privaten Wohnung mit ihren verschiedenen Unruheherden, die selbst bei guter Verfassung ablenken:

„Bin fit. Mag zwar nicht unbedingt Text lesen, aber bleibt mir nichts anderes übrig. Das Kind in der Wohnung oberhalb von mir fährt, glaube ich, grad mit einem ‚Lastwagen‘ durch die Wohnung!! Anstrengend! Kurze Pause nach 45 Min. Es nimmt und nimmt kein Ende!“ (Lernjournal DL, Fach AD, LA2, 21.5.2005, S. 74)

Zur Reflexion des eigenen Lernprozesses gehört somit für DL die Frage, welcher örtliche Rahmen förderlich ist und welcher weniger. Diesen Reflexi-

onen zu Chancen und Gefahren der persönlichen Lernumgebung – systematisch gesehen eine ressourcenbezogenen Strategie – lässt DL die Tat, den Ortswechsel folgen und erntet zu ihrer Freude den Erfolg des zügigen Arbeitens. Allerdings erkennt die Person DL, dass ein bewusst gewählter Ort noch keine Garantie für Lernerfolge bietet. Sie schreibt in diesem Sinne:

„Bin in der Schule, sitze im Gang und kann mich nicht sehr gut konzentrieren! Eigentlich bin ich genau aus diesem Grund an die Schule gegangen! So, beginne jetzt. Merke, dass ich zuerst einen Kaffee haben muss. Neuer Versuch! > Toilette! Und beim 3. Hat's jetzt geklappt! Es nervt mich extrem, dass ich immer so viel Zeit verliere, bis ich endlich zu arbeiten beginne!!! Auch habe ich schon verschiedene ‚Starts‘ versucht, es hilft nichts. Die Aufgabe war sehr kurz. = gut für mich, da ich bekanntlich weiss, dass sich meine Konzentration in Grenzen hält.“ (Lernjournal DL, Fach BTG, LA 2, 21.4.2005, S. 11)

Diese Lernjournalstelle ist im Licht der formulierten Leitfragen sehr interessant. Auf die Frage: „Wie geht DL mit der bereits selber diagnostizierten Gefahr der schnellen Ablenkung um?“ wurden verschiedene Möglichkeiten in Betracht gezogen. Eine davon war die aktive eigenständige Verbesserungsleistung. Das hat DL getan: Der Arbeitsort wurde verändert, optimiert, der Lernerfolg wurde verbessert. Man könnte das Resümee ziehen: DL hat bisher die metakognitive Lernstrategie der „Selbstüberwachung“ angewandt, hat die Tücken des Arbeitsplatzes zu Hause erkannt und den Arbeitsort verändert (= Anwendung einer ressourcenbezogenen Strategie). Diese Anwendungskombination von zwei Lernstrategien hat – so scheint es – einen gewissen Lernerfolg gebracht, was aber noch nicht heißt, dass damit alle Probleme gelöst wären. DL stellt nämlich mit einer gewissen Verärgerung fest – es nervt sie „extrem“ –, dass ein Ortswechsel noch keine Garantie für Lernerfolg darstellt: Auch an der Schule, also am Ort, den sie absichtlich ausgesucht hat, um den Tücken der eigenen Wohnung zu entkommen, kann sie sich schlecht konzentrieren. DL sieht sich weiterhin mit der Frage ihrer suboptimalen Konzentrationsfähigkeit konfrontiert, sie weiß, dass sich ihre „Konzentration in Grenzen hält“.

Wir werden somit weiter anhand der Lernjournale von DL verfolgen können, wie sie sich mit ihrer Konzentrationsschwierigkeit auseinandersetzt, welche persönliche „Strategie“ sie dabei wählt. Es wird im Laufe dieses weiteren Rekonstruktionsprozesses auch untersucht werden, welche Faktoren des Gesamtkonzeptes der Selbstlernarchitektur @rs für DL hilfreich sind und welche nicht. Als ein hilfreicher Faktor erweist sich die zeitweise vorgesehene Zusammenarbeit mit Mitstudierenden, man könnte von einer strukturell vorgesehen bzw. zur Verfügung gestellten sozialen Ressource sprechen. In diesem Sinn beschreibt DL eine Zusammenarbeitssequenz:

„Jetzt geht's ans Textlesen. Mühe, die Definition von Herrn R. zu finden. Braucht wieder extrem viel Zeit!!! Merke, dass ich immer wieder abschweife! Es fällt mir auf, dass B. eine ‚perfektionistische Ader‘ hat. Ich finde das sehr bereichernd, es bringt mir viel für meinen weiteren Wortschatz. Er kann mir auch Sachen welche ich nicht ganz verstehe verständlich wiedergeben. Wir haben jetzt 1 h an dieser Arbeit gehabt! Finde das ziemlich lange, da der

Auftrag nicht nach so viel Arbeit aussah! Im Grossen und Ganzen hat es mir sehr viel gebracht mit B. zusammen diese Arbeit zu machen.“ (Lernjournal DL, Fach EW, LA 2, 21.4.2005, S. 10)

Auch einer anderen Person erzählen zu können empfindet DL als hilfreich für sich selber:

„Text lesen, wie immer! Sobald ich das Gefühl habe, es falle mir etwas leichter, muss ich einen Text lesen, von dem ich das Gefühl habe nur die Hälfte zu verstehen! Aber nichtsdestotrotz ich bleibe dran. Ich habe jetzt gerade Sachen, bei welchen ich nicht ganz sicher war, einem Freund von mir versucht zu erzählen. Der hat zu mir gemeint, dass ich das Grundprinzip der soziokulturellen Benachteiligung verstanden hätte.“ (Lernjournal DL, Fach EW, LA 10, 19.5.2005, S.71)

Die Möglichkeit, einem Freund soeben Erarbeitetes zu erzählen, könnte DL im Gefühl stärken, das „Grundprinzip der soziokulturellen Benachteiligung verstanden“ zu haben. Könnte es sein, dass sie selbst an dieser Fähigkeit, theoretische Sachverhalte zu verstehen, zweifelt? Könnte es sein, dass sie in ihrem bisherigen Leben Rückmeldungen im Sinne der Selbstkonzepttheorie erhalten hat, Theoretisches weniger zu verstehen als andere? Diese Frage lässt sich am Material nicht beantworten, sie aufzuwerfen ist jedoch im Sinne eines weiten Verständnisses von Lernstrategien, das auch lebensgeschichtlich-biografische Dimensionen einbezieht, wichtig.

Wenn vorher die Frage gestellt wurde, ob gewisse Faktoren des Gesamtkonzeptes der Selbstlernarchitektur @rs für DL hilfreich sein könnten, gilt es an dieser Stelle auf die institutionelle soziale Ressource Lernberatung hinzuweisen. DL fasst dazu nämlich kurz zusammen:

„Lernberatungen haben gut getan.“ (Lernjournal DL, 2.5.2005, S. 30)

In den Kapiteln 7, 8 und 9 wird noch genauer auf Lernberatungen von DL im Rahmen der Selbstlernarchitektur @rs eingegangen und rekonstruiert, inwieweit diese bei der Verbesserung der eigenen Lernstrategien hilfreich sein können.

Zum Abschluss dieses Durchgehens des Lernjournals von DL sei noch eine letzte Stelle erwähnt, nämlich die folgende:

„Ich habe bemerkt, dass es mit dem Lesen und Erstellen von Randnotizen einfacher fällt. Seit ich Randnotizen mache, streiche ich nicht mehr so viele Sachen auf dem Blatt an.“ (Lernjournal DL, Fach SP, LA4, 13.5.2005, S. 58)

Wiederum eine Stelle, welche auf einen persönlichen Lernprozess hinweist, indem DL für sich selber entdeckt, dass ihr das Erstellen von Randnotizen einen Vorteil bringt. Diese Lernstrategie der „Randnotizen“ gehört in der Systematik Wilds zur ersten Kategorie, zu den kognitiven Lernstrategien, welche die Informationsverarbeitung und -speicherung erleichtern sollen.

Blickt man auf die Äußerungen von DL in diesen analysierten Textstellen der Lernjournale (Kapitel 5.1) zurück, so lässt sich der befragte Zusam-

menhang von Selbststudienprozess und Lernstrategien wie folgt zusammenfassen:

1. DL erkennt, dass sie Schwierigkeiten mit der Selbststeuerung ihres Lernens hat; sie erkennt aber zugleich, dass sie etwas gegen ihre Konzentrationsschwierigkeiten tun kann: Der Ortswechsel verhilft ihr zumindest teilweise zu besserer Selbststeuerung ihres Lernprozesses bzw. zu besserer Konzentration.
2. DL erkennt, dass mit dem Wechseln des Lernortes allein noch nicht alle ihre Konzentrationsschwierigkeiten behoben sind. Wie setzt sie diesen erst gestarteten Prozess fort? Findet sie eine Lösung ihrer Konzentrationsschwierigkeiten? Wenn ja, welche? Oder wird sie mehr zur Strategie Zuflucht nehmen, dass sie – wie am Beispiel der zu knappen Zeit andeutungsweise sichtbar geworden – externe und damit unbeeinflussbare Faktoren ins Feld führt?
3. Im Rahmen des theoretisch zu Grunde gelegten „weiten Konzeptes“ von Lernstrategien – vgl. Kapitel 2 – liegt die Frage nahe, ob sich in den Lernjournalen von DL lebensgeschichtlich-biografische Hinweise auf die Entstehung ihres Selbstkonzeptes oder ihrer Konzentrationsschwierigkeiten finden. Bisher war dies nicht der Fall. Interessant ist an dieser Stelle die weiterführende Frage, ob sich in Zukunft solche lebensgeschichtlich-biografischen Hinweise finden lassen. Zum Beispiel in den Einzel-Lernberatungen? Diese Hypothese gewinnt eine Plausibilität durch den Umstand, dass Einzel-Lernberatungen ja ein möglicher Ort für am Individuum und dessen Lebensgeschichte orientierte Nachfragen sind.
4. DL gelingt es, gewisse im Rahmen der Selbstlernarchitektur zur Verfügung stehende soziale und institutionelle Ressourcen, nämlich die „Zusammenarbeit mit Mitstudierenden“ und die „Lernberatung“ für ihren Lernprozess zu nutzen. Auch hier sind weiterführende Fragen wiederum dazu geeignet, für die Fortsetzung zu sensibilisieren. Wird zum Beispiel die Person DL ihre Nutzung sozialer und institutioneller Ressourcen noch weiter verbessern können? Werden noch weitere Hinweise auf Sinn und Nutzen einer Gesamtstrukturierung, wie sie das Projekt @rs bietet (vgl. Forneck 2006: 54ff.), folgen? Oder wird DL weitere Lernstrategien, zum Beispiel kognitive wie die Informationsverarbeitung mit Randnotizen, verbessern?
5. Eine weitere Frage ist, ob und inwieweit weitere Lernstrategien bzw. ihr Fehlen im Folgenden ins Scheinwerferlicht treten werden. Oder gibt es noch ganz andere Faktoren, welche in förderlicher oder erschwerender Hinsicht eine Rolle spielen werden, Faktoren, die bisher in der ersten Semesterhälfte gar nicht beachtet worden sind?

Solche Fragen zu möglichen Fortsetzungsvarianten zu stellen macht im Forschungsprozess insofern Sinn, als dass sich dadurch die dann real zutreffende

Möglichkeit noch stärker abhebt und deutlichere Umriss gewinnt. Wernet schreibt zu diesem Problem: „Die Konstruktion von Varianten eines möglichen Interaktionsanschlusses vermag nämlich die Spezifität des tatsächlich gewählten Interaktionsanschlusses zu beleuchten“ (Wernet 2000: 282). Wie sieht also der von DL gewählte Anschluss aus?

5.2 Zweite Semesterhälfte

Die beiden nächsten Einträge geben Antworten auf diese Frage der Wahl des Anschlusses in der zweiten Semesterhälfte, wenn DL schreibt:

„Ich merke, dass ich nicht mehr ganz so motiviert bin wie in der ersten Hälfte des Semesters! Auch belastend ist, dass für mich die erste Woche der ‚neuen Lernkultur‘ schon wieder vorbei ist, ohne dass ich zu etwas gekommen bin. Ausser am Mittwoch habe ich die Las (Lernaktivitäten – J.R.) ausgedruckt und ich war nicht mal überrascht über die vielen Texte. Auch schlimm empfinde ich im Moment, dass ich in Zeitnot bin! In der Praxis muss ich mehr arbeiten, da immer jemand in den Ferien ist und die Lehrtochter nicht auch schon eingearbeitet ist, da sie im 1. Lehrjahr hauptsächlich nur Schule hatte. So viel zu meinem Befinden!“ (Lernjournal DL, 4.6.2005).

Wer erwartet hat, dass DL sich weiterhin hauptsächlich mit ihren Lernfortschritten, mit ihren Konzentrationsschwierigkeiten oder dem Finden eines optimalen Arbeitsortes auseinandersetzt, wird seine/ihre Erwartungen nicht voll bestätigt finden, denn andere Aspekte treten ins Zentrum. Mit fortschreitender Dauer gewinnen nämlich allgemeine negative Emotionen wie „Frustrationen“ oder „Unzufriedenheit“ die Überhand, was als Hinweis dafür interpretiert werden kann, dass situative und strukturelle Faktoren wie Dauer, Zeitpunkt und Termindruck einen großen Einfluss ausüben. Dass die Gesamtstruktur der Ausbildungssituation – das Semester geht allmählich zu Ende, damit werden wohl die Anforderungen der Leistungskontrollen deutlicher – größere Auswirkungen hat als zu Beginn, ist nachvollziehbar. Die Person DL ahnt oder merkt zumindest, dass sie im Vergleich mit der Marschtabelle im Rückstand ist. So lässt sich die Aussage interpretieren, dass „die erste Woche der ‚neuen Lernkultur‘ schon wieder vorbei ist, ohne dass ich zu etwas gekommen bin.“ Zudem weiß DL, dass sie an ihrem Arbeitsplatz mehr arbeiten muss, als sie dies eigentlich möchte: „In der Praxis muss ich mehr arbeiten, da immer jemand in den Ferien ist...“. Mit dieser Notwendigkeit, sich den Arbeitsplatz zu erhalten tritt ein neuer Faktor ins Scheinwerferlicht, der nicht zu „Lernstrategien“ im engeren (kognitiven oder metakognitiven) Sinne zu zählen ist, weil es sich hier nicht um Kompetenzen oder Fähigkeiten des lernenden Individuums handelt, sondern um dessen Engpasssein in den gesamtgesellschaftlichen Arbeitsprozess, was die zeitlichen Lernressourcen einschränkt. Diese Verpflichtung zu arbeiten, um den eigenen Lebensunterhalt bestreiten zu können, ist für das betroffene Individuum eine spürbare Last, weil es hier in seinem persönlichen Entscheidungsspielraum drastisch

eingeschränkt wird. DLs Wortwahl „schlimm“ ist in diesem Zusammenhang nachvollziehbar, weil eine klare Dilemmata-Situation vorliegt: entweder Arbeit oder Lernen, diese beiden Aktivitäten konkurrieren sich offensichtlich. Denkt man an die im ersten Kapitel angesprochenen Motivationstheorien zurück, zum Beispiel an Deci und Ryan (1985/1993), liegt der Schluss nahe, dass die Motivation von DL ungünstig beeinflusst wird.

Auch in der folgenden Passage zeigt sich die sinkende Motivation, gepaart mit steigendem Zeitdruck:

„Bin in der Unibibliothek! Eigentlich wollte ich schon früher hier sein. Da ich gestern aber 15 Stunden gearbeitet habe und erst um 4 ins Bett gekommen bin, ist mir dies nicht gelungen. Auch dieses Mal habe ich es nicht geschafft vorzuarbeiten!!! Irgendwie klappt diese Art von Lernen nicht ganz mit meiner Arbeit. Ja, auf jeden Fall werde ich jetzt beginnen.“ (Lernjournal DL, 11.6.2005)

Hier zeigt sich die enorme Belastung durch die parallele Erwerbstätigkeit: „15 Stunden gearbeitet ... und erst um 4 ins Bett gekommen“. Bei einer zurückblickenden Befragung am 3. Juli 2006, also gut ein Jahr danach, gibt DL die „Arbeit neben dem Studium“ sowie „Zeitmangel“ als größte Schwierigkeiten an, für die sie keine Lösung gefunden habe.

Damit soll nicht gesagt sein, dass positive Emotionen im Sinne von Zufriedenheit oder Freude über Erreichtes fehlen würden, keineswegs. Moser (i.d.Bd.) hat in seiner Untersuchung 19 Äußerungen von DL mit positiven Affekten codiert, was ziemlich genau im Durchschnitt der Klasse liegt. Am 11.6.2005 schreibt DL zum Beispiel ins Lernjournal:

„Habe jetzt eine Pause gemacht, jetzt kam ich sehr gut vorwärts. Kann mich auch besser konzentrieren. Diese Fragestellung in Lernaktivität 3 liegt mir sehr gut, oder besser gesagt, ich mache es sehr gerne.“ (Lernjournal DL, 11.6.2005)

Solche emotionalen „Aufhellungen“ treten allerdings in den Hintergrund, wenn DL ein paar Tage später schreibt:

„Bin in der Unibibliothek. Fühle mich überhaupt nicht gut! Keine Motivation. (...) Kann leider nicht weiter machen, da ich den Lehrplan nicht hier habe. Sehr mühsam, wenn man mal Zeit hätte an den Las [Abkürzung für Lernaktivitäten, Anm. JR] zu arbeiten, scheitert aber an solchen Sachen. Es macht mich ziemlich böse, wenn man diese Sachen ausdruckt und dann aber trotzdem nicht richtig damit arbeiten kann, weil z.B. ein ‚Film‘ oder farbige Tinte fehlt!!! Moderne Technik i.O. aber bitte im Mass. Es kann doch nicht sein, dass man auf solche Sachen so angewiesen ist?! Da geht bei mir die wenige Motivation, die ich noch habe, noch verloren. Schade.“ (Lernjournal DL, 24.6.2005)

Wiederum spricht DL in allgemeiner Art die persönlichen Motivations-schwierigkeiten an, begründet diese jedoch nicht mehr wie vorher mit strukturellen Faktoren wie Zeitdruck und Existenzsicherung, sondern spricht technische – und damit eigentlich veränderbare – Aspekte an: „Moderne Technik i.O. aber bitte im Maß. Es kann doch nicht sein, dass man auf solche Sachen so angewiesen ist?!“

Als „critical friend“ müsste man an dieser Stelle: „Doch, bei einer Selbstlernarchitektur bist Du ein Stück weit auf die Technik, auf Filmmaterial oder farbige Tinte angewiesen, aber das kannst Du Dir ja beschaffen“ einwenden. Spätestens hier stellt sich nämlich die Frage, ob gewisse Motivationsschwierigkeiten von DL auch mit suboptimaler Organisation und Planung zu tun haben, also ein Stück weit wenigstens selbstverschuldet sind, so dass Zeitnot und ins zeitliche Hintertreffen-Geraten dann logische Folgen sind. Wenn Motivationsschwierigkeiten „selbstverschuldet“ sind, würde dies auch bedeuten, dass ein Überwinden der Schwierigkeiten möglich wird, wenn der Zusammenhang erkannt und bearbeitet wird. Dies würde zugleich auf die Übernahme von Verantwortung, auf Selbstverantwortung also, hinauslaufen, während die Zuweisung von Lernproblemen an externe Ursachen einem Übergeben, einem Abgeben der Verantwortung, gleichkommt.

DL wirft etwas später selber die Frage auf, warum sie oft in Rückstand gerät, weil sie den Zusammenhang mit der sinkenden Motivation erkennt:

„Ich merke, wie meine Motivation immer weniger da ist. Da ich nicht Termin gerecht fertig geworden bin. Auch stelle ich mir andauernd die Frage, was ich anders hätte machen können, um auch wirklich fertig zu werden! Jetzt kann ich es nicht mehr ändern und versuche das Beste daraus zu machen.“ (Lernjournal DL, 14.7.2005)

Hier gibt DL keine Antwort auf die Frage, was sie anders machen könnte, „um auch wirklich fertig zu werden!“ Aber eine Strategie der Entlastung lässt sich erkennen: „Wenn ich nicht mehr viel ändern kann, dann mache ich wenigstens das Beste daraus!“

Interessant ist, dass sie drei Wochen später im Zusammenhang mit dem Üben im Instrumentalunterricht selber auf diese Fragen von Zeiteinteilung, Planung und Organisationskompetenz zurückkommt und auf die Bedeutung der Zeiteinteilung hinweist:

„Ich muss die Zeit, welche ich habe, viel besser einteilen. Ich habe schon wenig und die, die ich habe, muss von nun an anhand eines Plans eingeteilt werden. Meine Erkenntnisse und Verbesserungen:

- Zeiteinteilung
- Art, wie ich übe, besser regelmässig und in kürzeren Portionen (nicht alles auf einmal)
- Nicht alles herausschieben, sofort erledigen, was gemacht werden kann.
- Wenn möglich mit einer 2. Person.“ (Lernjournal DL, 7.8.2005)

Diese „Erkenntnisse“ und Verbesserungsvorschläge können als Hinweis dafür interpretiert werden, dass DL die Bedeutung verschiedener metakognitiver und ressourcenbezogener Lernstrategien erkennt. Gute „Zeiteinteilung“, kürzere Übungsphasen und „sofort erledigen, was gemacht werden kann“ wären metakognitive Lernstrategien, während der Hinweis auf die Bedeutung „einer 2. Person“ wieder eine ressourcenorientierte Lernstrategie wäre. Nicht zu unterschätzen sind im Bereich der Ressourcen die Belastungen durch die parallele Erwerbstätigkeit, welche DL immer wieder in die Quere kommen. Sie scheint dann in einen Teufelskreis von „Zu wenig Zeit haben“ und „Die

knappe Zeit zu wenig nutzen können“ zu geraten, was ihre negativen Emotionen wie „Frustration“ und „Unzufriedenheit“ und ihre Motivationsschwierigkeiten verstärkt. Diese „Teufelskreis-These“ soll entlang dem weiteren Material weiter verfolgt werden.

Zusätzlich lässt sich aus den letzten Abschnitten auch die These ableiten, dass DL mehr Lernstrategien benutzen oder dann die bereits bekannten konsequenter anwenden sollte. Auch diese These soll entlang dem weiteren Material weiter verfolgt werden.

6 Das Steuerungselement „Lernwegplanung“

Zur Selbstlernarchitektur @rs gehört das Formular zur „Lernwegplanung“ (LWP). Mit diesem Blatt werden die Lernenden dazu angeleitet, sich links Notizen zum Lerninhalt und zum Grund für dessen Behandlung zu machen. In der rechten Spalte sollen die Studierenden persönliche Lernziele notieren, dies könnte zum Beispiel sein: sich nicht ablenken lassen, die Notizen im Lernjournal sorgfältig zu machen, langsamer zu lernen.

DL hat zum Beispiel in diese rechte Spalte unter „persönlichem Lernziel“ einige wenige Ziele hineingeschrieben, die sich nach Wild (2005) schwerpunktmäßig dem metakognitiven Lernstrategienbereich zuordnen lassen. Für den Zeitraum vom 12. bis zum 17. April hat sie im Formular LWP Folgendes festgehalten:

„Konzentriert arbeiten + an einem Stück>> Nicht ablenken lassen.“

„Text lesen und verstehen“

„Konzentriert arbeiten“

„Konzentriertes und effizientes Arbeiten“

Dass im Rahmen dieser persönlichen Lernplanung präzisere und ausführlichere persönliche Lernziele denkbar sind, zeigt sich, wenn man die Notizen anderer Studierenden liest. Person UW zum Beispiel hat für den gleichen Zeitraum 12 persönliche Lernziele formuliert, deren erste acht lauten:

„Den Einstieg finden in die neue Form des Lernens“

„Mal schauen, wie weit ich komme“

„LA3 in einem Zug durchzumachen, nicht ablenken lassen.“

„Nicht ablenken lassen, schauen, wie weit ich komme“

„Möglichst am Stück durcharbeiten.“

„Das Thema Sucht für mich persönlich und im Hinblick auf meine Tätigkeit als Lehrperson durchdenken.“

„Das Zeitfenster im Auge behalten.“

„So weit fortschreiten, dass wir die Gruppenarbeit zusammen machen können.“

Bei diesem letzten persönlichen Lernziel kommt einem die folgende Aussage von DL in den Sinn: „Kann leider nicht weiter machen, da ich den Lehrplan

nicht hier habe“ (Lernjournal vom 24.6.2005). Person UW plant so, dass sie bereit ist für die Gruppenarbeit. DL scheint weniger vor auszuplanen, so dass sie dann plötzlich vor der unliebsamen Situation steht, „leider nicht weiter machen“ zu können. Auch beim vorsorglichen Bereitstellen von technischen Hilfsmitteln wie Tinte oder Filmmaterial hat sich schon in Kapitel 5.2 gezeigt, dass DL zu wenig vorausschaut und damit zu wenig voraus bedenkt, welche Materialien sie wann benötigt. Selbstgesteuertes Lernen hat unter anderem mit solchen Lernstrategien des Vorausplanens und Vorausdenkens zu tun, damit der Auftrag erfüllt und Zeitrückstand vermieden werden kann. Der kontrastierende Vergleich von DL und UW zeigt auf, wie es auch sein kann, weist DL auf einen Möglichkeitsraum hin, den wahrzunehmen hilfreich sein könnte: Vorausdenken, Vorausplanen und dann Material bereit zu stellen sind praktische Lernstrategien, die zur eigenen Erleichterung angewandt werden könnten. Damit wäre die am Ende von Kapitel 5.2 formulierte These, dass DL mehr Lernstrategien benutzen oder dann die bereits bekannten konsequenter anwenden sollte, bereits in ihrer Berechtigung unterstrichen worden.

7 Möglichkeiten fachlicher Lernberatung

Während im 5. Kapitel von Lernjournaleinträgen von DL und im 6. Kapitel von ihren Einträgen zur Lernplanung ausgegangen wurde, wird sich jetzt die Ausgangslage ändern, da im 7., 8. und 9. Kapitel Lernberatungssituationen, also Interaktionsprozesse die Basis fallrekonstruktiver Forschung werden. Nachdem in einem ersten Schritt im Kapitel 7.1 die fachlichen Lernberatungen und ihre Zielsetzungen im Gesamtprojekt @rs vorgestellt werden, soll im Kapitel 7.2 von einer persönlichen Äußerung von DL ausgegangen werden, die im Zusammenhang mit dem Thema „Entwicklungspsychologie – Blick auf meine persönliche Entwicklung“ entstanden ist. Diese Äußerung ist insofern von großem Interesse, als dass sie einen Interpretationsraum für das eröffnen könnte, was gegen Ende des 2. Kapitels „lernbiografische Dimension“ von Lernstrategien genannt wurde.

7.1 Fachliche Lernberatungen im Projekt „Architekturen des Selbstlernens“

Ryter umreißt das Ziel der fachlichen Lernberatungen (LB) folgendermaßen: „Die fachliche Lernberatung fokussiert die Studienprozesse im Inhaltlichen. Sie blickt auf Selbstlernkompetenzen und Studienpraktiken als Bedingungen, unter denen inhaltliche Resultate – Wissen, Können, Handeln – realisiert werden. Sie fragt nach der Dienlichkeit der extrafunktionalen Kompetenzen,

nach deren Anpassung an die spezifischen Anforderungen des Faches und verschränkt den inhaltsbezogenen Prozess des Lernens mit dem allgemeinen Studierverhalten. Die Fachberatung ist direkt in die Selbstlernarchitektur eingebaut: In den Lernwegsempfehlungen sind Hinweise auf obligatorische und freiwillige Lernberatungen zu finden. Diese Lernberatungen werden unterschiedlich gehandhabt, die meisten werden in einem Face-to-face-Arrangement durchgeführt, einzelne finden online statt. Alle werden von den entsprechenden Fachdozierenden konzipiert und geleitet (...). Die Ergebnisse der fachlichen Lernberatung können auch als Impulse für die allgemeine Lernberatung dienen“ (Ryter 2006: 148).

In diesem von Ryter beschriebenen Rahmen planen und konkretisieren die jeweiligen Dozierenden die fachlichen Lernberatungen: Erstens können diese den selbstständig Lernenden wieder eine Nachfrage-Gelegenheit von Angesicht zu Angesicht zu bieten. Diese Frage „Haben Sie eine Frage zu den absolvierten Lernaktivitäten?“ eröffnet für jede fachliche Lernberatung einen ganz individuellen Einstieg. Die eine Studentin kommt gerade mit einer Verständnisschwierigkeit, die andere äußert sich zu einem für sie wichtigen Inhalt, die dritte eher allgemein zu ihrer emotionalen Befindlichkeit oder zu einem besonderen Ereignis im Zusammenhang mit den letzten Lernaktivitäten. Gemeinsam ist all diesen Einstiegsvarianten, dass die lernende Person das Gespräch mitgestalten kann und – so zeigen die Erfahrungen – diese selber gestaltbare Gesprächs- und Lernsituation sehr schätzt.

Eine zweite Zielsetzung dieser Lernberatungen kann die Präsentation dessen sein, was die Lernenden erfahren und erkannt haben. Solches Darlegen von eigenen Gedankengängen festigt das eigene Wissen, die eigene Sicherheit, man versteht, was man einem anderen Menschen mit eigenen Worten erklären und verständlich machen kann. Solche Prozesse erlauben auch Hinzufügungen oder Präzisierungen durch die Dozierenden, indem diese auf dem Wissen der Lernenden aufbauen können. Solche weiterführenden Hinweise werden gerne entgegengenommen, weil sie das Vorwissen der Studierenden betonen und durch diese Betonung motivierend wirken.

Eine dritte Zielsetzung dieser Lernberatungen ist die Anregung von Reflexionsprozessen (vgl. Ryter 2006: 141-163). Studierende sind in Selbstlernprozessen mit Emotionen wie Verzweiflung, Ärger und Freude konfrontiert. Sie mussten unzählige Entscheidungen selber treffen, sind vorangekommen oder nicht, fühlen sich im Rückstand oder im Plansoll. Darum liegt es für die Lernenden nahe, in den fachlichen Lernberatungen auch die aktuellen Emotionen gegenüber dem betreffenden Fach sowie die Zufriedenheit oder die Unzufriedenheit mit den eigenen Lernprozessen anzusprechen. Damit ist die Tür für die Reflexion eigener Lernprozesse geöffnet, so dass in den fachlichen Lernberatungen Bezugnahmen zu den im Lernjournal formulierten emotionalen Befindlichkeiten möglich werden. So besteht für die Dozierenden die Möglichkeit, den Studierenden Hinweise zu ihren Selbstlern-

und Reflexionskompetenzen zu geben, womit die Chance gegeben ist, dass Studierende ihre Lernstrategien verbessern.

7.2 „... und ich merke, wie ich viele Sachen von meiner Mutter übernommen habe...“

Können auch sinnvolle Lernstrategien oder im ungünstigen Fall den eigenen Lernprozess behindernde „Sachen“ von der Mutter übernommen werden? Bandura, der Begründer der sozial-kognitiven Lerntheorie, würde auf diese Frage wohl mit einem Ja antworten. In dieser Perspektive ließe sich weiter schlussfolgern, dass Lernstrategien zugleich eine lernbiografische und evtl. eine bereichsspezifische Dimension haben, falls das „von der Mutter Übernommene“ ein einzelnes Fach, einen inhaltlichen Bereich betreffen würde.

Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Stelle von DL, die im Zusammenhang mit dem Thema „Entwicklungspsychologie – Blick auf meine persönliche Entwicklung“ entstanden ist. Diese Äußerung ist insofern von großem Interesse, als dass sie einen Interpretationsraum für das eröffnet, was gegen Ende des 2. Kapitels „lernbiografische Dimension“ von Lernstrategien genannt wurde. DL antwortete nämlich auf die Frage nach ihrer persönlichen Entwicklung so:

„Auch mir ist meine Familie sehr wichtig und ich merke, wie ich viele Sachen von meiner Mutter übernommen habe. Ich war zwar immer ein bisschen das schwarze Schaf der Familie. ‚Sie ist halt anders...‘. Das war ein sehr häufiger Satz, den ich zu hören bekam. Einige Muster bemerke ich an mir, die man mir aus einer Situation heraus gesagt und einige Male wiederholt hat und an mir haften geblieben sind. Wie z.B. ‚Sie kann eben nicht so gut rätoromanisch, da mir immer gesagt wurde, ich könne es ja nicht. Dabei konnte ich besser als meine Schwester sprechen. Ich hatte nur Hemmungen vor dem Sprechen, weil ich Angst hatte, etwas Falsches zu sagen (Selbstvertrauen). Aber mittlerweile ist mir dies egal und ich spreche drauf los.“ (DL in einer Lernberatung, Mai 2005)

Wenn die Person DL meint, dass gewisse sich wiederholende Sätze an ihr „haften“ geblieben seien, dann spricht sie ihre persönliche Lernbiografie an. Der Individualpsychologe Künkel würde von „Dressaten“ sprechen, „die das Verhalten gegen den Mitmenschen regeln“, die den Zweck haben, „die Beziehung zu diesen Mitmenschen in eine ... bestimmte, eng umgrenzte Bahn zu lenken“ (Künkel 1928/1975: 28). Im Lichte der Selbstkonzepttheorie – vgl. Kapitel 2 – beeinflussen solche Sozialisationserfahrungen das bereichsspezifische Selbstkonzept und haben somit einen Einfluss auf schulische und akademische Lernprozesse. Allerdings, und dies stimmt hoffnungsvoll, determinieren solche Erfahrungen nicht zwingend die ganze weitere Entwicklung. Auf diese Möglichkeit, etwas aus dem zu machen, was mit uns gemacht wurde (Sartre) weist DL hin, wenn sie ihren persönlichen Eintrag so abschließt: „Aber mittlerweile ist mir dies egal und ich spreche drauf los“ (DL in einer Lernberatung, Mai 2005).

8 Allgemeine Lernberatung und Reflexivität

Ryter umschreibt das Ziel der allgemeinen Lernberatung folgendermaßen: „Die persönlichen Erfahrungen der Studierenden während des Lernens mit der Selbstlernarchitektur (mit der Anwendung der Lernpraktiken, der Selbstbeobachtung und der Versprachlichung der Erfahrungen im Lernjournal) bilden die Grundlage der allgemeinen Lernberatung. Die Beratung soll die Studierenden darin unterstützen, automatisch oder unbewusst ausgeführte Lernroutinen wahrzunehmen und zu reflektieren. Sie sollen erkennen, welche Faktoren oder Strategien sich fördernd oder hemmend auf ihre Lernfortschritte auswirken. Das Sprechen über Beobachtungen im Einzelgespräch, das Formulieren von Anliegen für die Bearbeitung in der Lerngruppe und das Gruppengespräch sollen dafür sorgen, dass ‚durch den Akt der Versprachlichung‘ [...] aus impliziten Vorgängen ein bewusster Zugang zum eigenen Lernen entstehen kann. Dies ist der erste Schritt. Er führt weiter zur gezielten Evaluation von persönlichen Lernprozessen und ihrer allfälligen Modifikation in späteren Lernsituationen. Die allgemeine Lernberatung baut also auf konkreten Lernerfahrungen der Studierenden auf, fokussiert aber die Metaebene. Durch eine begleitende Selbstreflexion unterstützt sie Studierende darin, die persönlichen Eintragungen im Lernjournal zu bündeln, zu akzentuieren und Impulse der einzelnen fachlichen Lernberatungen in ihr Vorverständnis zu integrieren“ (Ryter 2006: 149).

Für die bisher formulierten Hypothesen und Fragen könnten Einzellernberatungen Plausibilisierungsmöglichkeiten sein, weil sie eventuell Antworten liefern und zugleich zeigen, welche bisherigen Denkvarianten keine Bestätigung finden (vgl. Wernet 2000: 282). DL könnte zum Beispiel dank dem Gespräch mit der Lernberatungsperson zum Schluss kommen, dass die bisher in Betracht gezogenen Ortswechsel ihres Lernens zu einer Verbesserung beitragen können, dass sie aber in erster Linie selber ihre Lernstrategien aktiv verbessern muss, wenn sie weniger Zeit mit ihren Konzentrationsschwierigkeiten verlieren will. DL könnte aber auch angesichts der real existierenden Beeinträchtigungen „wachsender Zeitdruck“ und „Existenzerwerb“ gerade immer mehr zum anderen Schluss gelangen, dass der Hindernisse zu viel sind, um die Lernaufgaben befriedigend zu lösen. Sie könnte zum Beispiel den Plan entwerfen, den Existenzerwerb durch ein elterliches oder sonstiges Darlehen überflüssig zu machen, um sich voll und ganz dem Lernen widmen zu können.

Eine weitere Selbstlernentwicklung wäre es, wenn es DL gelänge, weitere im Rahmen der Selbstlernarchitektur zur Verfügung stehende soziale und institutionelle Ressourcen, nämlich die „Zusammenarbeit mit Mitstudierenden“ und die „Lernberatung“, für ihre Lernprozesse noch besser zu nutzen. Würden DL diese Ressourcen in der spezifischen Bedeutung für ihr eigenes Lernen, als Teil einer individuellen Lernstrategie, reflexiv, dann könnte man von einer Lesart des eigenen Lernens sprechen.

Am Gespräch der Einzel-Lernberatung vom 2.5.2005 lässt sich zeigen, in welche Richtung DL steuert. Die Lernberatungsperson der allgemeinen Lernberatung eröffnete das Gespräch so:

Lernberaterin: „Ja. Jetzt zuerst einmal, vielleicht, wie geht's dir so?“

DL: „Ja, eigentlich ganz gut. Auch das Arbeiten mit dem – also mit dieser Krake (gemeint ist die Selbstlernarchitektur als ganze/J.R.) eigentlich – also gefällt mir gut. Aber eben so mit der Zeiteinteilung hab ich ziemlich Mühe. Und auch- ich hab sehr lange an den Aufträgen. Ich weiss nicht, ob das nur mir so geht- also ich hab zwar von den anderen schon ein bisschen gehört, dass es allen ein bisschen so geht, dass sie länger haben als draufsteht. Und ja, also mir – also Montag, Dienstag, wenn ich nicht an der Schule sein muss dann geht's eigentlich gut, so das einzuteilen. Ich hab jetzt das so gemacht, dass ich dann meistens an die Uni-Bibliothek bin, weil ich mich zu Hause unmöglich konzentrieren kann.“ (aLB_DL vom 2.5.2005)

DL spricht hier ihre Mühe mit der Zeiteinteilung an, wobei offen bleibt, was genau die Gründe dafür sind, ob sie zu wenig zielstrebig arbeitet oder ob die Aufträge von den Dozierenden auch (zu) knapp bemessen sind, so dass alle Studierenden Schwierigkeiten haben, die zeitlichen Vorgaben einzuhalten. Schon hier deutet sich an, dass Lernberatungsgespräche mit den Teilnehmenden in mehrfacher Hinsicht ihren Sinn haben. Die Studierenden können zum Beispiel überprüfen, ob sie ausschließlich bei sich selber oder zusätzlich bei der Gesamtanlage mit zu knappen zeitlichen Vorgaben suchen müssen, womit ein Rückmeldebedarf entstünde. Wenn die Studierenden die Gelegenheit erhalten, den Dozierenden mitzuteilen, dass ihre Aufträge oft mehr Zeit in Anspruch nehmen, als sie dies planen, kann diese Rückmeldegelegenheit einer Entlastung gleichkommen. Die Studierenden können sich gegenseitig zu Gedanken ermuntern wie zum Beispiel: „Wenn die Dozierenden zu knappe Zeitangaben gemacht haben, erlaube ich mir dafür, hie und da etwas auszulassen oder Zeit zu sparen, das machen die anderen auch“.²

Wenn bei Selbstlernarchitekturen, die in individuellen Lernschritten und auf eigenen Wegen durchlaufen werden, der soziale Austausch fehlt, kann dies negative Auswirkungen haben, weil im Gegensatz zum kursorischen Unterricht die Gelegenheit zur Rückmeldung nicht besteht, so dass die Studierenden auf sich selbst zurückgeworfen bleiben. Ohne Austauschmöglichkeit besteht zum Beispiel die Gefahr, dass sich die Studierenden radikal, ja vernichtend in Frage stellen und nicht von anderen Kolleginnen und Kollegen erfahren/lernen können, ob diese auch in Zeitnot geraten bzw. wie diese mit den gleichen Schwierigkeiten umgehen. Im Projekt @rs sind darum individuelle Lernberatungen und allgemeine Lernberatungen mit mehreren Teilnehmenden kombiniert, wie im Kapitel 9 noch zu zeigen sein wird.

2 Als Dozierenden-Team haben wir hier realisiert, dass unsere Lernaufträge die Studierenden durchschnittlich länger in Anspruch nahmen, als wir dies bei unseren Planungen gedacht hatten. So erhielten wir als Team u.a. durch diese Lernberatungsgespräche (Denk)Anstöße, wir reduzierten zum Beispiel in der zweiten Hälfte der Lernarchitektur unsere Anforderungen, um die Studierenden nicht zu überfordern.

Nach dieser Bemerkung zum Gesamtsetting soll zur Einzelberatung von DL zurückgekehrt werden, die im Folgenden noch genauer auf ihre Konzentrationsschwierigkeiten eingeht:

„Und es ist auch so ein bisschen mein Problem, dass ich mich halt wirklich einfach zu schnell ablenken lasse und die Konzentration- also nach einer Stunde ist bei mir einfach- also ich hab zuerst schon mal fast wie eine halbe Stunde, bis ich da drin bin und richtig am Arbeiten bin. (...) Und wenn ich eine Pause mache, dann brauch ich wieder so lange Zeit, um mich wieder zu motivieren, wieder dran zu sitzen.“ (aLB_DL vom 2.5.2005)

Die Dozierende der allgemeinen Lernberatung erkennt an dieser Stelle die Gelegenheit, DL darin zu bestärken, dass sie sich der Gefahr der Zeitverschwendung bewusst ist und mit der örtlichen Verlegung in die Universitätsbibliothek schon einen konkreten Schritt im Sinne der optimalen Handlungsplanung – man könnte auch von einer Verbesserung der ressourcenbezogenen Lernstrategie „Lernumgebung“ sprechen – unternommen hat. DL bestätigt ihrerseits:

„Genau. Und eben das mit der Uni-Bibliothek fand ich- hab ich leider ein bisschen spät erst gemacht...“ (aLB_DL vom 2.5.2005).

Eine Folge der Konzentrationsschwierigkeiten ist, dass für DL das Verhältnis von Aufwand und Ertrag nicht übereinstimmt. Vor allem für das Lesen von eher theoretischen Texten in den Fächern Allgemeine Didaktik (AD) und Erziehungswissenschaft (EW) braucht sie zu viel Zeit, so dass die Lernberatungsperson hier einen weiteren Akzent setzt.

Das Problem der für DL schwierigen theoretischen Fächer AD und EW ist nicht neu, sondern bereits bekannt. Im Fach EW hat DL insofern ein Erfolgserlebnis, dass sie in einer fachlichen Lernberatung erkannt hat, dass sie dann besser versteht, wenn die Lehrperson anschauliche Beispiele zur Konkretisierung der Theorien bringt. Sie fasst dieses Erlebnis so zusammen:

„D3 hat mir wirklich so Beispiele dann gegeben, wo- was für mich dann logisch gemacht hat. Und einfach so dass von einer anderen Person mal zu hören, das ist schon- ist glaub ich noch wichtig für mich.“ (aLB_DL vom 2.5.2005)

Die Dozierende für allgemeine Lernberatung arbeitet an dieser Stelle heraus, dass es in einzelnen Fächern vorwärts geht, dass jedoch abstrakte Texte für DL solange schwierig sind, wie sie nicht durch konkretisierende Beispiele veranschaulicht werden.

Lernberaterin: „Beispiele haben dir jetzt geholfen. Und hast du denn da das Gefühl, dass du da jetzt alleine weiterkommst?“

DL: „Ja, das denk ich, ja. Und da hat er auch sehr- also mich motiviert, irgendwie, dass ich so weitermachen soll. Irgendwie das, ja.“

Lernberaterin: „Ja. Super, he!“

DL: „Ja, ja.“ (aLB_DL vom 2.5.2005)

Damit ist eine Richtung gefunden, in die zu gehen DL ermutigt wird: Sie kann aktiv werden, indem sie die Dozierenden oder die Kolleginnen und Kollegen nach konkreten Beispielen fragt, um so besser zu verstehen. Solche Schritte in Richtung „Eigenaktivität“ und „Selbstwirksamkeit“ sind für das Gelingen vieler Lernprozesse wichtig. In Selbstlernarchitekturen sind solche Schritte wohl besonders wichtig, weil hier das Individuum über weite Strecken auf sich allein gestellt, auf die eigene Aktivität und die Überzeugung zu verstehen angewiesen ist.

Die oben in Betracht gezogene Entwicklungsrichtung, dass DL mit Hilfe der Lernberatung lernt, weitere im Rahmen der Selbstlernarchitektur zur Verfügung stehende soziale und institutionelle Ressourcen, nämlich die „Zusammenarbeit mit Mitstudierenden“ und die „Lernberatung“, für ihre Lernprozesse noch besser zu nutzen, hat somit eine Bestätigung erfahren. Dies kann als Indiz dafür interpretiert werden, dass das Gesamtsetting der Selbstlernarchitektur, das Lernjournal, Lernplanung, fachliche und allgemeine Lernberatungen mit Partnerinnen- und Gruppenarbeiten kombiniert, Wirkungen erzielt, die nicht möglich sind, solange die/der Lernende ganz auf sich allein gestellt gleichsam in scheinbar optimaler Freiheit seinen Selbstlernprozess gestaltet.

Bei genauerem Nachfragen zeigt sich am Schluss dieser Lernberatung, dass DL bereits Schritte unternommen hat, Kolleginnen und Kollegen sowie Dozierende nach konkreten Beispielen zu fragen, was im Sinn einer ressourcenorientierten Gesprächsführung von der Lernberatungsperson gut unterstützt werden kann. Für die allgemeine Lernberatung im Gruppensetting machen die Beratungsperson und DL ab, dass dort eine Fortsetzung dieses Einzelgesprächs erfolgen soll, gerade weil beim Lernen in Selbstlernarchitekturen die Gefahr der Isolation und Vereinzelung stets gegenwärtig ist:

Lernberaterin: „Gut. Also das denk ich- mit dieser Isolation –, dass das einen Austausch geben könnte, oder, mit den andern?“

DL: „Ja.“ (aLB_DL vom 2.5.2005)

Erfüllen sich diese Hoffnungen auf einen „Austausch“ in der Gruppe? Die im Folgenden in gewissen Grundzügen wiedergegebene Lernberatung im Gruppensetting wird darauf antworten.

9 Allgemeine Lernberatungen im Gruppensetting

Im Projekt @rs sind allgemeine Lernberatungen mit einer Person (vgl. Kapitel 8) kombiniert mit allgemeinen Lernberatungen, bei denen drei oder vier Studierende sowie die Lernberatungsperson teilnehmen. Ryter beschreibt die Ziele dieser allgemeinen Lernberatung folgendermaßen: „Bei jedem Treffen

bringt eine Studierende oder ein Studierender seine Fragestellung in die Gruppe ein. Die Mitstudierenden hören der Schilderung zu, spiegeln ihre Gedanken und entwickeln Lösungsideen innerhalb der genannten Zielsetzung. Eine Rückmelderunde schließt den gemeinsamen Teil ab. Nach den zwei Lektionen nehmen sich die Studierenden und die Dozierende eine Viertelstunde Zeit, um die Ergebnisse schriftlich festzuhalten. Alle Studierenden stehen also einmal im Mittelpunkt der Reflexion und erleben/gestalten exemplarisch einen zielorientierten und auf Optimierung ausgerichteten Reflexionsprozess und unterstützen drei Mal einen solchen bei Kollegen und Kolleginnen. Das oben dargestellte Beratungsdesign ermöglicht es, die Vorbildwirkung von Mitstudierenden, die bereits über eine differenzierte reflexive Lernhaltung verfügen, gezielt in die Lernentwicklung einzubeziehen. Die Unterstützung durch Kollegen und Kolleginnen soll den Studierenden Sicherheit geben und die Akzeptanz der individualisierten Arbeit in der Selbstlernarchitektur durch positive Gemeinschaftserlebnisse erhöhen“ (Ryter 2006: 153).

Am Ende des vorausgehenden Kapitels stand die Vereinbarung der Lernberatungsperson mit DL, ihr Zweiergespräch in der Gruppe fortzusetzen, damit so noch mehr Stimmen zur gleichen Frage zu Worte kommen. DL beginnt darum diese allgemeine Lernberatung in der Gruppe so:

„Jetzt, meine Frage an euch, wie ihr da das gemacht habt, wenn ihr diese Texte bearbeitet und mit den Beispielen ... in dieser Tabelle, wie ihr euch das merken könnt, ob ihr mir hier einen Tipp habt oder ob ihr das auch einfach mal anschaut.“ (DL in: aLB_Gr2 vom 3.5.2005)

DL fügt an, dass sie mit ihrer Frage eine Verbesserung ihrer Lerntechnik, ihrer Lernstrategien sowie ihrer Konzentrationsfähigkeit anstrebt und stößt damit auf offene Ohren. Person VT solidarisiert sich sofort mit ihr, indem sie meint:

„Soll ich zuerst? Ich habe genauso, ich habe das gleiche Problem, ich habe lange gebraucht, um herauszufinden, was lerne ich, wann kann ich so konzentriert einen Text lesen...“ (VT in: aLB_Gr2 vom 3.5.2005)

Schon nach dieser ersten Wortmeldung aus der Lerngruppe deutet sich an, dass sich die Hoffnungen auf einen „Austausch“ erfüllen werden. VT solidarisiert sich sofort, indem sie offen legt, dass sie „das gleiche Problem“ habe. Solche Möglichkeiten der Solidarisierung sind für das Klima von großer Bedeutung, weil sie dem in individualisierten Selbstlernprozessen eventuell entstehenden Gefühl, die/der Einzige zu sein, die/der an Ort und Stelle tritt, quasi die/der Dümme zu sein, entgegenwirken.

Man mag an dieser Stelle kritisch einwenden, dass Solidarisierungsprozesse allein noch nichts verändern, es gebe auch das Phänomen des gemeinsamen Wehklagens, ohne dass Schritte der Veränderung getan würden. VT könnte entgegnen, sie habe auch substantielle Hinweise auf Lernstrategien gegeben, zum Beispiel das In-Worte-Fassen des Lerninhalts:

„Was ich noch spannend finde, wenn ich irgend jemandem so etwas erkläre, auch meinen Kindern, was ich jetzt gerade so mache, auch das zu transponieren auf diese, so, dass das erstens spannend ist, dass die dabei bleiben und zweitens, ob ich das Verständnis rüberbringen kann. Dann sehe ich, ob ich das wirklich verstanden habe.“ (VT in: aLB_Gr2 vom 3.5.2005)

Geht man das gesamte Lerngruppengespräch vom 3. Mai 2005 durch, so fällt auf, dass eine Fülle von „Tipp(s)“ zusammengetragen wird, wie sie DL zum Einstieg gewünscht hat. Diese Empfehlungen lassen sich zum Beispiel folgendermaßen bündeln: Wichtige Hilfen beim Lernen findet VT die geeignete Orts- und Zeitwahl, die Möglichkeit der gegenseitigen Präsentation, die Rückfragegelegenheit beim Lernen zu zweit, „Mind-Maps“ oder „farbige Zettelchen“, innere Vergegenwärtigungen, gleichsam Dialoge mit sich selber über das Thema, oder anderen Menschen, zum Beispiel den eigenen Kindern, zu erzählen, was man gerade lernt:

Wie VT geht auch AR gerne auf die Frage von DL ein und trägt aus dem eigenen Erfahrungsschatz das zusammen, womit sie/er gute Erfahrungen machen konnte. In Empfehlungs- oder „Tipp“-Form lassen sich diese so zusammenfassen und festhalten:

1. In eigenen Worten das Gelesene notieren
2. Randnotizen in eigenen Worten anbringen
3. Einen Abschnitt in eigenen Worten umformulieren
4. Repetieren
5. Überschriften und deren „Unterpunkte“ lesen
6. Nicht den Anspruch an sich stellen, alles auf Anhieb zu verstehen
7. Mit den anderen in Kontakt bleiben
8. Eine Tabelle erstellen und in eigenen Worten hineinschreiben, was man weiß.

Die Empfehlungen Nr. 1-5 und 8 lassen sich den kognitiven Lernstrategien zuordnen, während die Empfehlung Nr. 7 zu den ressourcenorientierten Strategien passt. Der persönlichkeitsbezogene Hinweis Nr. 6, „nicht den Anspruch an sich (zu) stellen, alles auf Anhieb zu verstehen“, führt einerseits in die Nähe der metakognitiven Lernstrategien, berührt aber andererseits die biografische Dimension des Lernens und damit den Geltungsbereich entwicklungspsychologischer und psychodynamischer Theorien, zum Beispiel der Adlerschen Individualpsychologie, welche vom Konzept des individuellen „Lebensstils“ ausgeht (vgl. Rüedi 2000: 399). Der Anspruch, „alles auf Anhieb zu verstehen“, könnte ein Sozialisationsergebnis aus der Kindheit sein, womit sich Parallelen zum Kapitel 7.2 ergeben, in dem die Person DL meint, dass gewisse sich wiederholende Sätze an ihr „haften“ geblieben seien.

Ganz wichtig ist AR der Hinweis, sich bei Fragen und Unklarheiten an die Kolleginnen und Kollegen zu wenden, bevor man verzweifelt:

„Was auch ganz wichtig ist, vielleicht oder ganz, das habe ich auch mit GS oft, oder, dass wir da mailen oder ruf ich an, um grundlegende Verständnisfragen zu besprechen und das kannst du ohne Probleme, denke ich, mit allen machen und wenn du halt musst, wenn du das Gefühl hast, dass du das kannst, ...“ (AR in: aLB_Gr2 vom 3.5.2005)

Damit ist von AR nochmals die Bedeutung der ressourcenorientierten Lernstrategien angesprochen.

Wenn durch die listenartige Wiedergabe der „Tipps“ von AR der Eindruck entstanden ist, dass diese wie aus der Pistole gekommen seien, so wäre dies eine Verzerrung. In Wirklichkeit dauerte dieses Gespräch fast 32 Minuten, würde bei voller Wiedergabe den Rahmen bei weitem sprengen. Es enthielt zudem viele Rückfragen und wurde stellenweise von der Beratungsperson geführt, die nach 26 Minuten nochmals auf DL zurückkam:

„Ja, gut, jetzt noch einmal zu dir. Dass du es im Schlaf kriegst, diese Hoffnung hat sich ev. eingenistet, dürfte aber jetzt weg sein. Aber die Frage ist jetzt, ist der Berg noch grösser geworden? Denn du hast ja auch einmal gesagt, es ist ein so grosser Berg, dass du gar nicht beginnen magst, den ersten Schritt zu tun. Oder siehst du jetzt vielleicht einen ersten Schritt oder müssen wir das miteinander noch anschauen, diesen ersten Schritt? Oder den zweiten auch noch?“ (Lernberatungsperson in: aLB_Gr2 vom 3.5.2005)

DL sieht ihren ersten Schritt und antwortet darum so:

„Also, ich glaube jetzt, ich mache mich da mal dran und dann hoffe ich, dass das, nein, ich weiss jetzt, dass ich wirklich muss, und dass es machbar ist. Es geht den anderen nicht anders, von dem her.“ (DL in: aLB_Gr2 vom 3.5.2005)

Die Lernberaterin will es genau wissen:

Lernberaterin: „Und was ist jetzt dein erster Schritt?“

DL: „Also, als erstes werde ich diese Tabelle selber für mich in meine Worte umstellen und für mich eine Tabelle erstellen.“

Lernberaterin: „Eine Übersicht?“

DL: „Genau. Einfach mal, also, das zuerst.“ (aLB_Gr2 vom 3.5.2005)

Nach einigen weiteren Äußerungen der Teilnehmenden endet dieses Gespräch. DL sagt selber, wie sie mit ihrem Lernen fortsetzen will, so gleichsam aufzeigend, dass sie ihren bisherigen Lernprozess reflektiert hat und in lernstrategischer Hinsicht um eine gute Fortsetzungsidee reicher ist. Die Hinführung von DL durch die Lernberatungsperson bis zum mitgeteilten Beschluss, die Tabelle zuerst zu erstellen, könnte man als begleitendes Coaching in der Gruppe bezeichnen. Eine weitere Möglichkeit an dieser Stelle wäre gewesen, einen Vertrag mit DL zu schließen, dessen Einhaltung periodisch anzusprechen und in gewisser Hinsicht zu überwachen. Solche Interventionen gehören im Projekt @rs zum Funktionenspektrum der Lernberatung und weisen auf die Bedeutung der Tat hin: Lernstrategien als menschliche Handlungsmöglichkeiten zu erkennen ist der eine, oft einfachere Schritt. Wichtig sind Umsetzung und Anwendung der als sinnvoll erkannten Lernstrategie.

Die Äußerung von DL am Schluss „...also, das zuerst.“ lässt hoffen, dass sie den Schritt machen wird. Die weitere Entwicklung von DL ist nicht von empirischem Material erfasst, es lässt sich aber sagen, dass sie das zweite Semester insoweit bestanden hat, dass sie im Zusammenzug mit den Beurteilungen des ersten und dritten Semesters ins vierte Semester übertreten konnte.

10 Resümee

Im Kapitel 5 wurde anhand der Lernjournale von DL der Frage nachgegangen, welche Emotionen geäußert wurden, um auf dieser Basis fallrekonstruktiv fortzusetzen. Im 6. Kapitel waren die Lernwegplanungseinträge von DL der Ausgangspunkt, während im 7., 8. und 9. Kapitel Lernberatungssituationen, also Interaktionsprozesse die Basis fallrekonstruktiver Forschung waren. Auf diesem Wege tauchten an verschiedenen Stellen, die gleichsam mit Wegkreuzungen verglichen werden können, Fragen zu möglichen Fortsetzungsvarianten, den Varianten möglicher Entwicklung in einem Selbstlernprozess auf. Gleichzeitig wurden zahlreiche Schwierigkeiten und Hindernisse deutlich, die sich beim selbstgesteuerten Lernen stellen.

Kann sich die lernende Person auf ihr „Geschäft“, das Lernen, konzentrieren oder nicht? Ein Vorteil des kursorischen Unterrichts ist die physische Präsenz der Lehrperson, welche zugleich den Studierenden motivierend und lenkend dabei hilft, sich dem Lerninhalt zuzuwenden. Beim selbstgesteuerten Lernen entfällt die Entlastung durch die Lehrpersonenpräsenz, sodass die Studierenden ganz allein die Aufgabe übernehmen müssen, sich auf die Lerninhalte zu konzentrieren. Gelingt ihnen dieser Auftrag der Konzentration? Sind sie fähig, ihren Freiheitsspielraum sowie ihre Wahlmöglichkeiten zu nutzen? Diese Fragen weisen zugleich auf die Risiken hin, welche dem selbstgesteuerten Lernen eigen sind. Selbstgesteuertes Lernen kann auch scheitern, wenn die betreffenden Studierenden ihren Freiraum nicht nutzen können oder wenn sie es nicht fertig bringen, aus ihren Misserfolgen zu lernen, sondern diese wiederholen. Können solche Risiken minimiert werden? Mit dieser Frage müssen sich Gestalterinnen und Gestalter von Selbstlernarchitekturen auseinandersetzen.

In welcher Weise solche Risiken thematisch werden und dann den Lerngegenstand des Selbstlernprozesses bilden können und in welcher Weise sich dieses Lernen des Selbstlernens durch didaktische Maßnahmen der Selbstlernarchitekturen anstoßen lässt, soll hier nochmals hervorgehoben werden. Die Führung eines Lernjournals kann dazu anhalten oder anleiten, gewisse immer wieder sich wiederholende Störungen im Lernprozess zu erkennen und dann unterstützt durch die allgemeine Lernberatung nach Verbesserungsmöglichkeiten zu suchen. Anstöße können soziale Begegnungen in Lerngruppen geben, wie sich am Beispiel von DL zeigen lässt. DL gelingt es

nämlich immer wieder, gewisse im Rahmen der Selbstlernarchitektur @rs zur Verfügung stehende soziale und institutionelle Ressourcen, die „Zusammenarbeit mit Mitstudierenden“ und die „Lernberatung“ zu nutzen und zu reflektieren, ein Prozess, der mit der Hilfe der Lernberatungen (vgl. Kapitel 7, 8 und 9) institutionalisiert und intensiviert wird. Lernberatungen bieten die Möglichkeit, dass ein von der lernenden Person bereits initiiertes Lernprozess durch die beratende Person verstärkt wird, wie in den Kapiteln 7 und 8 verdeutlicht und plausibilisiert wird. Besondere Chancen eröffnet die Kombination von Einzel- und Gruppenberatung, wie dies im Kapitel 9 dargestellt wurde. In einer Gruppe können Solidarisierungs- und Austauschprozesse stattfinden, die in sozialpsychologischer und gruppenspezifischer Hinsicht von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind. Darüber hinaus ist die Lerngruppensamenkunft der Ort für den Austausch von Lernstrategien. Die kognitiven Lernstrategien zum Beispiel, mit denen sich DL bisher eher weniger befasst hat bzw. denen DL bisher eher weniger begegnet ist, werden in der Lerngruppensamenkunft ausführlich veranschaulicht und bilden sozusagen eine Anregung zur Erweiterung der Selbsterkenntnis (vgl. Kapitel 9). Der Lernberatung kommen in diesem Setting verschiedenste Aufgaben zu, die von der Förderung von Solidarität und Offenheit bis zum konkreten (konfrontierenden) Hinweis auf den nächsten Lernschritt oder bis zum Schließen eines Vertrages – vgl. Ende Kapitel 9 – reichen.

Gerade diese das Projekt @rs kennzeichnende Kombination von Selbstlernprozessen mit Einzel- und Gruppenberatungen, von individualisiertem Lernprozess und Lernbegegnungen in der Gruppe stellen einen Rahmen dar, der dem lernenden Individuum vielfältige Unterstützungs- und Anregungsmöglichkeiten bietet. Selbstlernprozesse und Selbststeuerung werden oft mit Freiheit, mit so viel Freiheit wie möglich verbunden, was auf eine struktur- und vorgabenarme Lernumgebung hinausläuft. Die fallrekonstruktive Studie und die damit verbundenen Einblicke in Lernjournale von Studierenden sowie in Protokolle von Lernberatungen weisen in die Richtung, dass das strukturierende Gesamtsetting der Selbstlernarchitektur Anstöße zur Reflexion von Lernstrategien zu geben und diese Reflexion zu begleiten vermag, was ohne Struktur voraussichtlich nicht erfolgen würde. Besonders interessant sind zudem Anstöße wie jene, die zu dem im Kapitel 7.2 dargestellten autobiografischen Reflexionsprozess führen: DL überlegt sich, welche „Sachen“ sie von ihrer „Mutter übernommen“ hat, womit implizit die gegen Ende des 2. Kapitels formulierte Hypothese unterstrichen wird, dass persönliche Lernstrategien oder deren defizitäre Ausprägungen oft lebensgeschichtlich-biografische Wurzeln haben und diese nun im Lernzusammenhang thematisiert werden.

Damit soll nicht gesagt sein, dass mit Ressourcen zur Reflexion der eigenen Lernstrategien alle Probleme gelöst werden können. Nicht zu unterschätzen sind zum Beispiel die Belastungen durch die parallele Erwerbstätig-

keit, welche DL immer wieder in die Quere kommen. Sie scheint dann in einen Teufelskreis von „zu wenig Zeit haben“ und „die knappe Zeit zu wenig nutzen können“ zu geraten, was ihre negativen Emotionen wie „Frustration“ und „Unzufriedenheit“ und ihre Motivationsschwierigkeiten verstärkt. Dieser Teufelskreis, welcher dem geduligen und schrittweisen Arbeiten an den eigenen Lernstrategien entgegenarbeitet, ist mehrfach – so zum Beispiel im Kapitel 5.2 – festzustellen und kann auch allein durch reflexive Förderinstrumente nicht verhindert – wenn auch einsichtig – werden. Externe strukturelle Probleme wie Zeitknappheit infolge einer zu großen Verpflichtung zu beruflicher Lohnarbeit müssen anders gelöst werden, zum Beispiel durch ein Förderstipendium oder eine Entlastung durch Verlängerung der Studienzeit. Zu wenig belegt bleibt auch die im Kapitel 5.1 explizit und im 2. Kapitel implizit enthaltene Hypothese, dass Lernstrategien lebensgeschichtlich-biografische und bereichsspezifische Hintergründe aufweisen, auch wenn im Kapitel 7.2 gewisse Indizien dafür zu finden sind, wenn DL ihre Biografie selbständig reflektiert. Nicht zu unterschätzen ist jedoch das Potenzial zur reflexiven Förderung der persönlichen Lernstrategien, das eine Selbstlernarchitektur enthält: DL erkennt in ihren Lernjournalen den Nutzen von Lernstrategien und plant darum deren verstärkte Anwendung, gleichzeitig erkennt sie ihre Probleme in lernstrategischer Hinsicht und es zeigen sich Ansätze, wie die Lerngruppen und die Lernberatungen den Selbstlernprozess stützen können, auch wenn im Fall von DL zum Zeitpunkt der analysierten Lernjournalenbeiträge und Lernberatungsgespräche eine Selbstverfügung über das eigene Lernen noch nicht eintritt. Eine Lernjournalnotiz von DL vermag diesen Nutzen und die Bedeutung, die DL selbst den Lernberatungen gibt, zu unterstreichen. Sie schließt mit einer Äußerung in Frageform, die die Fortsetzung der reflexiven auf sich selbst gerichteten Erkenntnisbewegung anzeigen könnte.

„Lernberatung (Fach 03) ! Es lief besser als letztes Mal. Bin sehr froh. Wichtig: Soll Theorien besser lernen. Ich fand es eine sehr wertvolle und entspannte Beratung. Ich war weniger nervös als die letzten Male. Warum kann ich nicht sagen.“ (Lernjournal DL, 7.7.2005)

Insgesamt bleibt der Eindruck, dass das Semester für DL eine Gelegenheit war, sich mit ihren Lernstrategien auseinanderzusetzen, positive verstärkt anzuwenden und fehlende zu erwerben. Dazu hat die Gesamtstruktur des Projektes @rs, welche das Führen eines eigenen Lernjournals sowie selber zu erstellende Lernplanungen mit fachlichen sowie allgemeinen Lernberatungen kombiniert und den Lernenden zudem den sozialen Austauschrahmen von PartnerInnen- und Gruppenarbeiten eröffnet, zentral beigetragen. So wird eine Förderung reflexiver Einstellungen erzielt, die meines Erachtens nicht möglich ist, solange das Individuum ganz auf sich allein gestellt gleichsam in scheinbar optimaler Freiheit seinen Selbstlernprozess gestalten muss.

Literatur

- Arnold, Rolf (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Bower, G.H. (1981): Mood and memory. *American Psychologist*, 36, S. 129-292.
- De Charms, Richard (1968): Personal causation: The internal affective determinants of behavior. New York: Academic Press.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2, S. 223-238.
- Edelmann, Wolfgang (2000): Lernpsychologie. Weinheim: Beltz PVU.
- Forneck, Hermann/Gyger, Mathilde/Maier Reinhard, Christiane (Hrsg.) (2006): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Bern: h.e.p.
- Forneck, Hermann (2006): Die Sorge um das eigene Lernen – Umriss eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In: Forneck, H./Gyger, M./Maier Reinhard, Ch. (Hrsg.): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Bern: h.e.p., S. 37-88.
- Forneck, Hermann/Springer, Angela (2005): Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklungen in professionell strukturierten Lernarchitekturen. In: Faulstich, P./Forneck, H./Knoll, J. u.a.: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld: wbv, S. 94-161.
- Hattie, John/Biggs, John/Purdie, Nola (1996): Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. In: *Review of Educational Research*, 66, 2, S. 99-136.
- Isen, A.M./Means, B. (1983): The influence of positive affect on decision-making strategy. *Social Cognition*, 2 (1), S. 18-31.
- Kraimer, Klaus (2000): Die Fallrekonstruktion – Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 23-57.
- Künkel, Fritz (1928/1975): Einführung in die Charakterkunde. Stuttgart: Hirzel.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (2001): Virtuelle Seminare in Hochschule und Weiterbildung. Drei Beispiele aus der Praxis. Bern: Huber.
- Rüedi, Jürg (2000): Stichwort „Lebensstil“. In: Stumm, G./Pritz, A. (Hrsg.): Wörterbuch der Psychotherapie. Wien/New York: Springer-Verlag, S. 399.
- Ryter Krebs, Barbara (2006): Reflexivität und Lernberatung. In: Forneck, H./Gyger, M./Maier Reinhard, Ch. (Hrsg.): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Bern: h.e.p., S. 141-163.
- Schenk-Danzinger, Lotte (1988): Entwicklung, Sozialisation, Erziehung. Wien: Oesterreichischer Bundesverlag.
- Schmid, Christoph (2006): Lernen und Transfer. Bern: h.e.p.
- Shavelson, Richard et al. (1976): Selfconcept: Validation of construct interpretations. In: *Review of Educational Research* 46, S. 407-441.

- Wernet, Andreas (2000): „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“ Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrer-Ausbildung. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 275-300.
- Wikipedia (2007): Lernstrategie. (<http://de.wikipedia.org/wiki/Lernstrategie>, 8. 1. 2007).
- Wild, Klaus-Peter (2000): Lernstrategien im Studium. Münster: Waxmann.
- Wild, Klaus-Peter (2005): Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für Hochschuldidaktik und die Hochschullehre. In: Beiträge zur Lehrerbildung 23, 2, S. 191-206.

„Rosinen picken“ oder „in einer Mine schürfen“? Metaphern des Lernens in Lernberatungsgesprächen

Barbara Ryter Krebs

1 Einleitung

Der Artikel befasst sich mit dem Lernverständnis von Studierenden im zweiten Semester. Es geht dabei um die Analyse von Alltagssprachlichen und fachsprachlichen Metaphern, die die Studierenden spontan einsetzen, um ihr Erleben des Lernens mit der Selbstlernarchitektur zu versprachlichen. Die Metaphernanalyse wurde gewählt, weil damit Muster des Denkens rekonstruiert werden können und die Effekte der teilnehmenden Begleitforschung gut zu kontrollieren sind: Die Studierenden brauchen die Metaphern automatisch, der Einfluss der bewusst gesteuerten Selbstdarstellung im Gespräch mit der Lernberaterin kann daher als geringer eingeschätzt werden.

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen von individuellen Lernberatungsgesprächen. Die ersten fünfzehn Minuten dieser Gespräche wurden aufgezeichnet, transkribiert und einer systematischen Metaphernanalyse (Schmitt 2003) unterzogen. Am Schluss der Befragung wurden die Studierenden explizit aufgefordert, ihr Lernen mit einer Metapher zu illustrieren. Diese Metaphern werden speziell ausgewiesen und in einem eigenen Abschnitt in die Analyse miteinbezogen. Die Metapher wird in diesem Artikel aus einer pädagogisch/didaktischen Perspektive betrachtet. Die Basis des Verständnisses bildet die kognitive Metaphertheorie von Lakoff und Johnson. Spezifisch linguistische Fragen und Konsequenzen dieser Metaphertheorie sind für diese Untersuchung zweitrangig und werden nicht weiter behandelt.

2 Metaphertheorie und Metaphernforschung

2.1 Der Metaphernbegriff

An dieser Stelle sollen die Hauptargumente der in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen geführten Diskussion fokussiert werden, welche die Basis des Metaphernverständnisses dieser Arbeit ausmachen.

2.1.1 Die Metapher als Beiwerk und Überredungskunst

Die Wurzeln des klassischen Metaphernverständnisses reichen bis in die Antike. Aristoteles definiert die Metapher (von griechisch *metaphorá* „Übertragung“) im Rahmen der Poetik so: „Die Metapher ist die Übertragung eines Wortes (das somit in uneigentlicher Bedeutung verwendet wird)(...) nach den Regeln der Analogie. (...) Das Alter verhält sich zum Leben wie der Abend zum Tag; der Dichter nennt also das Alter ‚Abend des Lebens‘ oder ‚Sonnenuntergang des Lebens‘“ (Aristoteles 1982: 1457b7ff.).

In der Rhetorik wird die Metapher als rhetorische Figur betrachtet, die entweder der Ausschmückung dient und eine ästhetische Funktion hat oder gezielt als Mittel der Überzeugung eingesetzt wird. Nicht als Schmuck sondern als Umweg wird die Metapher in der erkenntnistheoretischen Tradition des Objektivismus gewertet. Hier wird vor allem die mangelnde Schärfe und unklare Bedeutung der Metapher betont. Metaphern ersetzen einen eigentlichen Ausdruck durch einen „uneigentlichen“ nach einem Kriterium der Entsprechung. Der Vergleich, den die Metapher herstellt, wird auf Grund von objektiven Ähnlichkeiten gewählt und – so wird gefordert – sollte in informativen Texten nicht vorkommen, weil der Sachverhalt ohne Metapher direkter beschrieben werden kann. Metaphern werden als von der Normsprache abweichend und eher erkenntnisbehindernd als -erhellend betrachtet.

Metaphern wird allenfalls eine Bedeutung in einem vorwissenschaftlichen Erkenntnisprozess beigemessen. In der „ausgearbeiteten Theorie müssen Metaphern dann durch ‚wörtliche‘ Ausdrücke mit ‚eigentlicher‘ Bedeutung und ‚direkten‘ Referenten in der Realität ersetzt werden“ (Drewer 2003: 37).

2.1.2 Die Metapher in der kognitiven Linguistik

In einer anderen philosophischen Tradition, an die auch die vorliegende Untersuchung anschließt, gilt die Metapher hingegen nicht als Anfügung zur Sprache, vielmehr werden Denken und Sprache selbst als grundsätzlich metaphorphisch strukturiert betrachtet. Auch in der kognitiven Linguistik wird Metaphern seit der Publikation des Buches „Metaphors we live by“ (1980) von G. Lakoff und M. Johnson¹ eine kognitiv-erkenntnisbildende Dimension zugeschrieben: „Das Wesen der Metapher besteht darin, dass wir durch sie eine Sache oder einen Vorgang in Begriffen einer anderen Sache bzw. eines anderen Vorgangs verstehen und erfahren können“ (Lakoff/Johnson 2004: 13).

Dabei kommen Konzepte zur Anwendung, die sich in einem direkten Sinn nicht auf die Objekte oder Situationen anwenden lassen. Die beschriebenen Objekte, Ereignisse oder Situationen werden als Zielbereich bezeichnet, die verwendeten, also übertragenen oder auch projizierten Konzepte als

1 In der Übersetzung von A. Hildenbrand (2004).

Herkunfts-, Quell- oder Wurzelbereich. Aus diesen Erläuterungen lässt sich schließen, dass es kein zweifelsfreies Kriterium gibt, das entscheidet, ob ein Ausdruck metaphorisch ist oder nicht.

Metaphern werden nicht nur als sprachliche Figur sondern als Ausdruck von grundlegenden konzeptuellen Denkstrukturen begriffen, die unsere Wahrnehmung, unser Denken und unser Handeln beeinflussen. Damit verlieren die Metaphern ihre Randbedeutung als schmückendes Beiwerk der Rhetorik oder als unscharfe Verkleidung von abstrakten Zusammenhängen zwecks besserer Verständlichkeit. Nach Drewer kennzeichnet dieser von Lakoff/Johnson begründete „Erfahrungsrealismus eine gemäßigt konstruktivistische Position“ (Drewer 2003: 35ff.). Das Weltwissen wird durch Erfahrung und Kognition konstruiert, wobei auch metaphorische Verknüpfungen von neuen mit alten Erfahrungsbereichen eine entscheidende Rolle spielen.

„Metaphors thus have not only instrumental value for self-reflection, anticipation and communication, but also an important function as mind settings, which influence our cognition of the self and the world“ (Moser 2000: 65). Verschiedene Studien bieten Erklärungen, wie Analogien und Metaphern eingesetzt werden, um die Welt zu begreifen („to make sense of the world“ Moser 2000: 2). Erwähnt sei die Studie von Gentner und Gentner (1983) die nachweisen, wie Metaphern der Elektrizität (fließen oder...) eine notwendige Basis für das Verstehen darstellen und das Verständnis, die Entscheidung und das Handeln beeinflussen.² Gleichzeitig können durch das Prägen von neuen Metaphern auch Deutungsmuster generiert werden, wie im nächsten Kapitel erläutert wird.

Lakoff selbst nennt seine Metapherntheorie selbstbewusst „The contemporary theory of metaphor“ [Hervorhebung BR]. Drewer (2003) zweifelt die herausragende Bedeutung der englischen Erstpublikation von 1980 an, da die Theorie viele Parallelen zu vorgängigen Metapherntheorien aufweist, die hier nicht aufgerollt werden sollen. Unbestritten ist aber, dass diese Publikation vor allem im angelsächsischen Raum zu einer Welle von neuen Veröffentlichungen in der Linguistik, Sprachphilosophie und in der Kognitionspsychologie führte (Moser 2003b) und auch heute noch aktuell ist.

Der Ansatz von Lakoff/Johnson geht von folgenden Annahmen aus:

1. Alltägliche Erfahrungen (zum Beispiel das Bauen von Gebäuden) bilden die Grundlage der Metaphern. Metaphern übertragen erfahrungsbezogene Konzepte durch Analogien auf abstrakte Inhalte (zum Beispiel *Theorien sind Gebäude*: Diese Metapher wird in den allgemein gebräuchlichen Ausdrücken wie das *Fundament der Theorie*, *die Theorie ist auf Sand gebaut*, *sie fällt in sich zusammen*, *stützt sich auf folgende Fakten*, *muss mit soliden Argumenten abgestützt werden* etc. erkennbar) (Lakoff/Johnson 2004: 59). Durch die Metapher können komplexe Zusam-

2 Für weitere Beispiele vgl. Moser (2000).

menhänge fassbar gemacht werden, indem sie Wissensbestände des „Herkunftsbereiches“, die auf Erfahrungen beruhen, auf einen abstrakten „Zielbereich“ übertragen.

2. Metaphorische Ausdrücke werden mit der Sprache gelernt, innerhalb eines Sprachraumes meist unbewusst gebraucht und sind allgemein verständlich. Der kulturelle Metaphernbestand verändert sich im Verlaufe der Zeit, zum Beispiel dadurch, dass „die Technik zum Metaphernspender für das Selbstverständnis des Menschen geworden ist“ (Debatin 1997: 2) und menschliches Denken und Handeln metaphorisch verbunden wird mit den Herkunftsbereichen „*Maschine*“ oder „*Computer*“.
3. Die Metapher ist nicht nur ein sprachliches Gebilde sondern Ausdruck des Denkens: „Wir haben dagegen festgestellt, dass die Metapher unser Alltagsleben durchdringt, und zwar nicht nur unsere Sprache, sondern auch unser Denken und Handeln. Unser alltägliches Konzeptsystem, nach dem wir sowohl denken als auch handeln, ist im Kern und grundsätzlich metaphorisch“ (Lakoff/Johnson 2004: 11). Die Metapher erhält durch die kognitive Metapherntheorie demnach einen ganz anderen Stellenwert: Aus einem sprachlichen Mittel der Ausschmückung, auf das gut verzichtet werden kann, wird ein im Alltag unverzichtbares „Instrument der Orientierung und Welterschließung“ (Drewer 2003: 5).

Auf das Phänomen Lernen übertragen heißt dies, dass unsere Vorstellungen in der Alltagssprache metaphorisch geprägt oder „*unterwandert*“ sind. Ohne groß nachzudenken, was dies bedeutet, sprechen wir von „*Fortschritten, Rückschritt, Lernschritten, Lernwegen, Umwegen, Rückstand, aufholen*“. Diese metaphorischen Ausdrücke lassen auf ein übergeordnetes Konzept schließen, „*Lernen ist Vorwärtsskommen*“. In der didaktischen Fachsprache taucht dieses Konzept indirekt auch auf, indem „Unterricht, der den steilen Weg, welchen der Schüler gehen soll, in eine möglichst bequeme Treppe verwandelt“ als erstrebenswert dargestellt wird (Herzog 2002: 27).

2.1.3 Metaphorische Ausdrücke und Metaphernmodelle

Die Begriffe „Metapher“ oder auch „Metaphorik“, die wie oben erläutert auf Aristoteles zurückgehen, umschreiben ursprünglich nur den Übertragungsprozess. Wird die Metaphorik als „Konstruktionsprinzip unserer Erfahrungsorganisation“ (Schmitt 1995: 109) verstanden, bedeutet dies, dass die einzelnen metaphorischen Ausdrücke nicht zufällig gewählt werden, sondern miteinander in Beziehung stehen. Lakoff/Johnson verwenden den Begriff „Metapher“ und „metaphorisches Konzept“ synonym (ebd.: 14). Moser (2003a: 37) spricht von Metaphernmodell und erläutert ihr Verständnis am Beispiel „*Geld ist Wasser*“: Das Konzept des Wassers mit seinen spezifischen Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten wird auf das Konzept des Geldes übertragen. Dies wird in der Zusammenschau verschiedener metaphorischer Aus-

drücke wie „die Geldquelle versiegt“, „Geldfluss“, „im Geld schwimmen“ erkennbar.

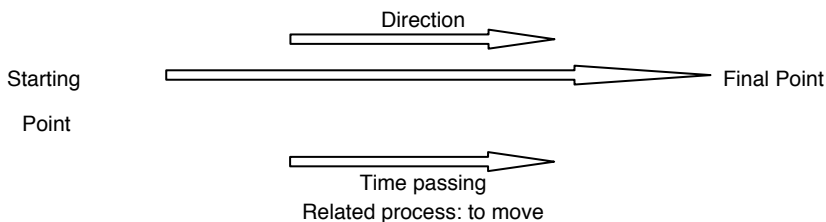
Die in dieser Untersuchung angewendete Metaphernanalyse sucht nach solchen übergeordneten Modellen. Schmitt (1995) nennt sie auch metaphorisch „Wurzelmetaphern“. In diesem Beitrag wird „Metaphorik“ für die Übertragung allgemein, „metaphorischer Ausdruck“ oder „Einzelmetapher“ für einzelne Wörter oder Wendungen und Metaphernmodelle für übergeordnete Konzepte verwendet.

2.2 Eigenschaften des metaphorischen Übertragungsprozesses

Metaphern können als Beispiel für analoges Denken gesehen werden: Zwei unterschiedliche Bereiche werden miteinander verbunden, indem Konzepte aus dem Herkunftsbereich auf den Zielbereich übertragen werden. Dieser Prozess wird auch „metaphorical mapping“³ genannt. In der Regel handelt es sich dabei um einen Abstraktionsprozess, indem konkrete und sinnlich erfahrbare Herkunftsbereiche benutzt werden, um abstrakte Zielbereiche zu strukturieren und damit reflektierbar und kommunizierbar zu machen (Moser 2003a: 41). Als abstrakte Themenbereiche gelten Theorien, aber auch innere psychische Prozesse.

Eine wesentliche Bedingung ist außerdem, dass die Strukturmerkmale des Herkunftsbereiches erhalten bleiben, dass also jedem Element („slot“) des Herkunftsbereiches ein Element im Zielbereich entspricht, wobei Elemente im Zielbereich auch leer bleiben können. Hier bestehen Möglichkeiten für individuelle Erweiterungen der konventionellen Metaphern. Übertragungen können gleichzeitig von verschiedenen Herkunftsbereichen auf einen Zielbereich („simultaneous mapping“) stattfinden. Der Übertragungsvorgang, der einer Metapher zu Grunde liegt, kann anhand der Metapher „*Erfolg ist ein Weg*“ grafisch dargestellt werden.

Abb. 1: Einfaches Schema der Metapherquelle „Weg“

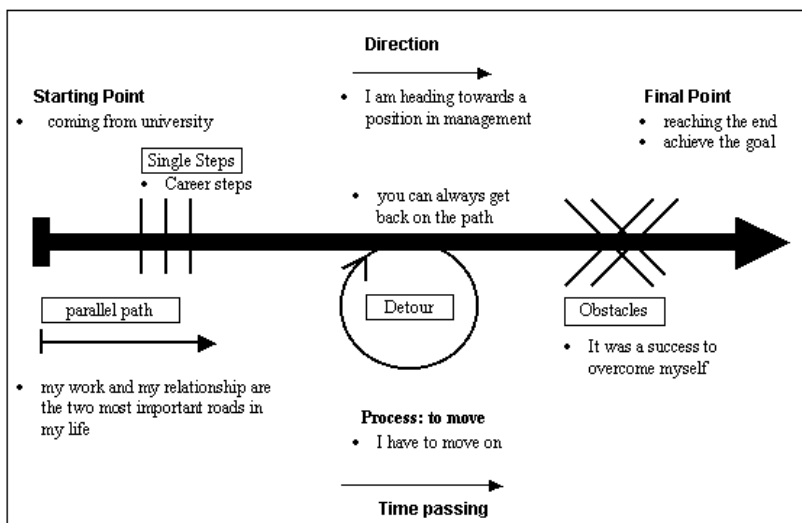


(Moser 2000)

3 Für Bezüge zur Gestaltpsychologie und zum „Frame-Begriff“ von Fillmore (1982) vgl. Moser (2003a: 43).

Der Weg als Herkunftsbereich der Metapher hat eine bestimmte kognitive Struktur, die mindestens aus folgenden Punkten besteht: ein Ausgangspunkt, ein Endpunkt und eine Richtung. Dazu kommt, dass immer Zeit vergeht, wenn sich jemand auf dem Weg bewegt. Der dazu gehörende Prozess ist „sich bewegen“. Dieses Wegschema kann weiter ausgebaut werden und zusätzliche Punkte enthalten wie Karriereschritte, Hindernis und Umwege, in die richtige Richtung gehen etc.

Abb. 2: Schema der Metaphernkonzepts „Erfolg ist ein Weg“



(Moser 2000).

Moser (2000: 4) ergänzt in dieser graphischen Darstellung des Metaphernmodelles „Erfolg ist ein Weg“ die oben erläuterte Grundstruktur mit Aussagen aus Interviews ihrer empirischen Untersuchung.

In dieser Untersuchung werden ebenfalls Formen analoger Übertragungen analysiert. Der Metapherngebrauch in den Lernberatungsgesprächen gibt Hinweise auf die Konzepte der Studierenden, die ihr eigenes Lernen reflektieren. Die Wegmetapher wird im allgemeinen Sprachgebrauch oft auf Lernprozess übertragen (Lernschritte, Fortschritte ...). Interessant ist, ob und in welcher Art die Studierenden die Grundstruktur der Wegmetapher ausgestalten.

2.3 Die Herkunftsbereiche von Metaphern

Als Herkunftsbereiche kommen nicht nur Objekte, Situationen oder Ereignisse in Frage, die der unmittelbaren sinnlichen Erfahrung zugänglich sind, sondern auch „inhaltliche Erfahrungsbereiche“ (Moser 2003a: 40). So kann auch eine Person, die nie im Krieg war, von „Überlebensstrategien“ oder „in Deckung gehen“ sprechen. Sie entstammen dem Metaphernspendebereich einer Sprachgemeinschaft. Diese Metaphern werden mit der Sprache als implizites Wissen übernommen.

Dies gilt auch für die erziehungswissenschaftliche Fachsprache, die reich an Metaphern ist. Herzog (2002) analysiert die metaphorischen Ausdrücke in den Werken namhafter Pädagogen und Didaktiker (von Rousseau bis Aebli) und stellt fest, dass eine Wegmetaphorik vorherrscht, die Erziehung und Unterweisung als eine gradlinige Bewegung im Raum darstellt. Besonders beliebt sind Bilder, die die Erziehenden als Wissende darstellen, sei dies als Wächter, (Berg-)führer, Gärtner (Züchter) oder Handwerker. Man kann beim Lernen in Sackgassen geraten, Umwege machen, umkehren, stolpern, abweichen oder aufgeben, man kann aber nicht abstürzen oder Seitensprünge machen. Diese Wegmetaphorik erweist sich als standhaft, übernehmen doch auch neuere didaktische Konzepte metaphorische Ausdrücke aus dem Herkunftsbereich des Weges, wie zum Beispiel „individualisierte Lernwege“, „der Weg ist das Ziel“ (Beeler 1999). In dieser Untersuchung wird sich zeigen, dass die Wegmetapher auch von den Studierenden häufig verwendet wird, dass aber der Herkunftsbereich der Ökonomie aus der Perspektive der Lernenden selbst ebenfalls eine große Rolle spielt.

Es können verschiedene Herkunftsbereiche für den gleichen Zielbereich nebeneinander gebräuchlich sein, wie dies Lakoff/Johnson am Beispiel der Argumentation gezeigt haben: „Eine Argumentation ist eine Reise“ beleuchtet den Verlauf und den Inhalt der Argumentation aber nicht die Struktur, die mit der ebenfalls konventionalisierten Metapher „Eine Argumentation ist ein Gebäude“ ins Zentrum gerückt wird (1997: 116). Die beiden Autoren gehen noch weiter und zeigen am Beispiel der Argumentation, dass die verschiedenen Metaphernmodelle, die dieses Konzept „partiell strukturieren“ „kohärent“ sind in dem Sinne, dass sie alle zusammen passen und damit nicht isolierte und zufällige Ausdrücke darstellen. „Alle diese Ausdrücke sind Teile ganzer metaphorischer Systeme, die in ihrer Gesamtheit dem komplexen Ziel dienen, das Konzept einer Argumentation in allen seinen Einzelaspekten zu beleuchten, wie wir uns diese vorstellen. Obwohl solche Metaphern uns kein konsistentes und konkretes Bild vermitteln, sind sie dennoch kohärent und passen zusammen, wenn überschneidende Ableitungen vorhanden sind – und nur dann. Die Metaphern entstehen aus unseren klar umrissenen und konkreten Erfahrungen und erlauben uns, höchst abstrakte und komplexe Konzepte zu konstruieren – wie das Konzept der Argumentation“ (Lakoff/Johnson 1997: 124).

Diese Argumentation ist theoretisch nachvollziehbar und für die Fragestellungen der Kognitiven Linguistik interessant, bleibt aber eher hypothetisch. Für die Lehrerbildung allgemein und die Lernberatung im Speziellen sind gerade die Widersprüche und Brüche der einzelnen Metaphernmodelle erhellender als der Versuch, widerspruchsfreie Gesamtsysteme im Denken der Studierenden nachzuweisen. Die Tatsache, dass sich die Studierenden bereits seit mehr als einem Semester mit Unterricht, Lehren und Lernen auch theoretisch auseinandersetzen, lässt sogar vermuten (oder hoffen), dass die Metaphern der Alltagssprache, die Lakoff/Johnson analysieren, partiell ausgebaut oder mit theoretischen Konzepten überlagert wurden. Gerade Brüche und Widersprüche können auf Lernprozesse hindeuten, in denen eigensinnige Lesarten mit Neuem und Unbekanntem relationiert wird.

In diesem Beitrag geht es darum, möglichst unterschiedliche Facetten der metaphorischen Konzepte des Phänomens „Lernen“ der Studierenden zu erheben und darzustellen. Das Lernen mit der Selbstlernarchitektur (Forneck/Gyger/Maier Reinhard 2006) stellt für die meisten eine neue Erfahrung dar und kann vermutlich zu Erweiterungen des Lernkonzeptes führen, was sich in der metaphorischen Ausgestaltung niederschlagen könnte.

2.4 Konventionalisierte und neue Metaphern

So genannte konventionalisierte Metaphern (Lakoff/Johnson 2004: 161ff.) strukturieren das „gängige“ Konzeptsystem, das in unserer Sprache widergespiegelt wird.

Diese Metaphernmodelle verändern sich zwar im Verlaufe der Zeit und können sowohl kulturspezifisch sein als sich auch innerhalb einer Sprach- oder Kulturgemeinschaft unterscheiden (zum Beispiel Berufsgruppen). Diese Veränderungsprozesse sind aber generell träge, weil Metaphern so selbstverständlich verwendet werden, dass sie das Denken und Sprechen oft unbewusst kanalisieren. Diese „selbstverständliche und automatische Omnipräsenz von Metaphern in unserem Denken und Sprechen“ (Moser 2003a: 44) verhindert, dass wir ihre strukturierende Wirkung wahrnehmen und meinen, es gäbe gar keine andere Perspektive.

Da die wenigsten Metaphern von den Individuen spontan gebildet, sondern mit dem Spracherwerb unbewusst übernommen werden, handelt es sich um kulturell verankerte Deutungsmuster der Welt. Dazu ist anzumerken, dass die Metaphernmodelle keineswegs eine eindeutige Sicht der Welt vermitteln, sondern Unschärfen enthalten. Die Übertragung ist eine Analogiebildung und nicht alle Elemente oder Verbindungen der „Herkunftsfolie“ finden eine Entsprechung im Zielbereich, es bleiben offene Stellen. Bei der Wegmetaphorik des Lernens in der alltags- und erziehungswissenschaftlichen Fachsprache (s.o.) ist beispielsweise die Vorstellung, wie Wege aussehen können, was „*vorwärts kommen*“ beim Lernen bedeutet, ob dies auch „getragen oder ge-

fahren werden“ einschließt, different. Zudem kann sie sich in der Zeit wandeln. So hat sich in der didaktischen Literatur in den letzten Jahrzehnten das Metaphernkonzept „Der Weg ist das Ziel“ (Beeler 1999) als Erweiterung der Wegmetaphorik breit gemacht. Dieses Beispiel zeigt, dass metaphorische Ausdrücke zwar als Teil des allgemeinen Spracherwerbs betrachtet werden müssen, dass diese aber durchaus auch von verschiedenen Gruppen unterschiedlich verwendet werden.

Interessant für die Lehrerbildung können gerade diese Übereinstimmungen oder Unterschiede im Gebrauch der metaphorischen Ausdrücke – als Hinweise auf Metaphernmodelle und Denkmuster – sein

- zwischen Studierenden und Dozierenden
- zwischen Fachtexten und Äußerungen oder Texten von Studierenden
- zwischen Fach- und Alltagssprache.

Neue Metaphern sind entsprechend der Festlegung der konventionellen Metaphern alle übrigen Metaphern, die nicht als feste Redewendungen und Worte bekannt und verzeichnet sind.

Glaubt man der Literatur, dann ist die Verwendung von wirklich neuen und damit unkonventionellen Metaphern eher selten. Meist lassen sich diese auf Elaborationen von konventionellen Metaphern zurückführen. Moser (2003a) konnte zeigen, dass sogar das Sprechen über das eigene „Selbst“ nur wenige individuelle Neuschöpfungen enthielt. Ungewohnte Varianten von konventionellen Metaphern und neue Metaphern erweitern auf alle Fälle das Blickfeld und werden in der systemischen Beratung und im Bereich der klinischen Psychologie in der Psychotherapieforschung mit Erfolg eingesetzt. So postulieren auch Lakoff und Johnson: „Viele unserer Aktivitäten (...) sind ihrem Wesen nach metaphorisch. Die metaphorischen Konzepte, die für diese Aktivitäten charakteristisch sind, strukturieren unsere Realität. Neue Metaphern haben die Kraft, neue Realitäten zu schaffen“ (Lakoff/Johnson 2004: 161). Dieses Bestreben zeigt sich zum Beispiel im Ausdruck „Selbstlernarchitektur“ (Forneck 2006a). Der Steuerungsfunktion dieser Metapher in der Ausbildung soll in einer weiteren Untersuchung nachgegangen werden (Ryter, in Bearbeitung).

2.5 Verschiedene Wirkungen und Funktionen von Metaphern

Der nächste Abschnitt soll zusammenfassend einen Überblick über die Bedeutung von Metaphern in Ausbildungskontexten und damit auch für die Professionalisierung von Studierenden an pädagogischen Hochschulen geben⁴.

4 Die rhetorische Funktion (Ausschmückung in Gedichten, Texten und Ansprachen oder Mittel der Überzeugung) spielt in dieser Untersuchung keine Rolle und wird deshalb nicht weiter ausgeführt.

2.5.1 Die Erklärungs- und Verständnisfunktion

Durch einen metaphorischen Rückgriff auf einen der direkten Erfahrung zugänglicheren Herkunftsbereich wird ein abstrakterer Zielbereich verständlich gemacht. Diese Funktion wird im naturwissenschaftlichen und technischen Bereich oft verwendet, zum Beispiel „*schwarze Löcher*“ (Drewer 2003), „*fließender*“ Strom (Gentner/Gentner 1983) oder „*Datenautobahn*“ (Debatin 1997).

Daneben beruhen gerade auch Konzepte wie Emotionen, Ideen, Wissen, Verstehen oder Lernen oft auf der Grundlage von Erfahrungen und sind begrifflich nicht klar umrissen. Sie werden daher besonders oft metaphorisch umschrieben, indem ein Zugang über andere Konzepte (Raumorientierung, Objekte, Bewegungen) geschaffen wird (Lakoff/Johnson 2004: 135). Dies weist auf die Bedeutung der Metaphern für die Selbstreflexion der Studierenden und die Lernberatungsgespräche hin: Moser (2003a) stellt auf Grund der Resultate in ihrer Untersuchung über „Metaphern des Selbst“ die These auf, dass Metaphern selbstbezogene Aussagen ermöglichen und kommunizierbar machen, weil Metaphern als „kulturell geteiltes Wissen“ gelten und damit abstrakte Konstrukte wie das individuelle Selbst verbalisiert und für andere nachvollziehbar dargestellt werden können. Es ist also zu erwarten, dass Studierende in der Selbstreflexion zur Deutung ihrer Lernerfahrungen Metaphern einsetzen werden und aus Metaphern auf die Selbstkonstruktion des individuellen, lernenden Selbst geschlossen werden kann. Moser belegt, dass sich die über 3800 analysierten Metaphern aus 12 Interviews alle in nur 22 Kategorien von Herkunftsbereichen einordnen lassen. Als Illustration dienen die Ankerbeispiele „*der Schlüssel zum Erfolg*“, „*gute Basis* (...), um sich weiterentwickeln zu können“, „*äußere*“ und „*innere*“ Erfolge, ... die dem Metaphernkonzept „*Erfolg ist ein Gefäß*“ zugeordnet werden. In diesen Beispielen zeigt sich auch, dass Metaphern gebraucht werden, um theoretische Zusammenhänge „plastischer“ (Peyer/Künzli 1999: 182) zu formulieren oder abstrakte Konzepte zu veranschaulichen. Damit erhalten sie eine didaktische und kommunikative Funktion.

2.5.2 Die theoriekonstitutive Wirkung

Da die Metapher als besondere Form „anschaulichen Denkens“ betrachtet werden kann, stellt sie eine notwendige „Versinnlichung“ (Gessinger 1992: 45) des Gegenstandes dar und „bildet den Zugang zu den Phänomenen insofern, als sie es möglich macht, Zusammenhänge und einzelne Faktoren zu fassen und im Rahmen der Theorie zu untersuchen“ (Peyer/Künzli 1999: 183). Wo Metaphern eine solche theoriekonstitutive Bedeutung erlangen, „sichern sie dem jeweiligen theoretischen Ansatz eine hohe integrierende Wirkung und Anschlussfähigkeit“ mit der Konsequenz, dass das Konzept „ausfranst“ oder „unscharf“ wird (Peyer/Künzli, ebd.).

2.5.3 Die Fokussierung⁵

Jäkel verwendet den Begriff „Fokussierungseffekt“ (1997: 37ff.), Peyer/Künzli (1999: 183) „kristallisieren“, Lakoff/Johnsons das Begriffspaar „highlighting/hiding“. Was dies bedeutet, wird am Beispiel der Metaphern „*Arbeit ist eine Ressource*“ und „*Zeit ist eine Ressource*“ erläutert. Beide „Metaphern beleuchten Aspekte von Arbeit und Zeit, die in unserer Kultur von zentraler Wichtigkeit sind. Dadurch entkräften oder verbergen sie gleichzeitig bestimmte andere Aspekte von Arbeit und Zeit“ (Lakoff/Johnson 2004: 81). Verborgenen bleiben in diesem Fall die Vorstellungen, dass einerseits nicht alles, was wir als Arbeit bezeichnen, wirklich produktiv ist, und andererseits Spiel oder Inaktivität produktiv sein können. Diese Fokussierungen von konventionellen Metaphern werden zur Selbstverständlichkeit und verbauen andere mögliche Sichtweisen. Das Untersuchen von ‚eigenen‘ Metaphern einer Disziplin kann nach Peyer und Künzli (1999: 177) „dazu beitragen, ihre Konstitution und Reife, aber auch ihre (= Disziplin, hier Didaktik, Anm. der Autorin) latenten Orientierungen zu klären“. Diese Fokussierung kann in Lernberatungsgesprächen thematisiert werden.

2.5.4 Das kreative Potenzial

Da ein konventionalisiertes Metaphernkonzept nie abschließend alle Analogien benennt, können innerhalb der bestehenden Konzepte neue metaphori-sche Ausdrücke entdeckt werden. Dazu werden andere Aspekte des Herkunftsbereiches auf den Zielbereich übertragen, wodurch sich ein erweitertes Verständnis des Zielbereiches ergibt. Ob die neuen Elemente Sinn machen oder eine Überdehnung der Metapher darstellen, ist von Fall zu Fall zu entscheiden. Auf jeden Fall kann die neue Perspektive gerade für die Lernberatung interessante Impulse geben. Als Beispiel diene die Wegmetapher des Lernens: Wenn Aebli dem Lehrer die Rolle des Bergführers zuschreibt, der sichernd und zielbewusst voraus steigt (Aebli 1976: 97), so impliziert dieses Bild eine Führungsrolle von Lehrpersonen, die eine „Kontrollillusion der Erziehenden repräsentiert“ (Spychiger 2004): Der Bergführer kennt die Gegend, seilt die Teilnehmenden an, geht ihnen Schritt für Schritt voraus und bringt sie sicher zum Gipfel (hinauf). Die Schüler und Schülerinnen machen zwar jeden Schritt selber, sind aber nicht gefährdet, abzustürzen. Diese Metapher erhellt die Führungsvorstellung von Aebli (vgl. auch Herzog 2002, Kapitel 4). Die Wegmetapher kann aber auch anders ausgestaltet werden, indem den Lehrpersonen die Rolle von „Organisatoren, Organisatorinnen eines Orientierungslaufes“ zugedacht wird und damit auch zu Erweiterungen der Rolle der Schüler und Schülerinnen führen: Diese müssen sich den Weg nun

5 Auf die manipulative Funktion der Metaphern und deren Missbrauch zu Propagandazwecken (vgl. Drommel/Wolff (1978)) wird nicht weiter eingegangen.

mit Hilfe eines Kompasses etc. selber suchen, können sich allenfalls im Dickicht verlaufen und das Ziel verpassen.

Es handelt sich dabei nicht um neue metaphorische Ausdrücke, sondern um die Ausgestaltung der konventionellen kollektiven Wegmetaphorik, die bestimmte Akzente setzt. Nicht das konventionelle Metaphernmodell ist die interessante Deutung sondern die Interpretation und Ausgestaltung in Aebli's Argumentation. Seine Vorstellung der Rolle der Unterrichtenden wird anhand der konventionellen Wegmetaphorik expliziert.

3 Die Metaphernanalyse als Methode der qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschung

Lakoff und Johnson folgern aus der metaphorischen Strukturierung konzeptuellen Denkens, dass diese auch das Handeln beeinflussen und strukturieren. Die von den beiden Autoren hergestellte Verbindung zwischen Metaphernmodell und Denkstruktur inspirierte in der Sozialwissenschaft verschiedene Ansätze von Metaphernanalysen als qualitative Forschungsmethode: Diese Theorie erlaubt es Forschenden, von explizit analysierten sprachlichen Äußerungen auf kognitive Konzepte der Probanden zu schließen.

Metaphernmodelle eignen sich aus folgenden Gründen gut für das Untersuchen von „implizitem Wissen“ bzw. „tacit knowledge“ (Polanyi/Neuweg 1999; Sternberg/Horvath 1999), demjenigen Teil des Wissens, der nur zum Teil versprachlicht werden kann, sowie für Verstehensprozessen (vgl. Moser 2003b: 184ff.):

- Metaphernmodelle sind ganzheitliche Repräsentationen von Verstehen und Wissen
- Konventionelle metaphorische Ausdrücke wurden als Teil einer allgemeinen Sprachkompetenz in sozialer Interaktion gelernt, sie werden unbewusst und automatisch gebraucht.
- Der Gebrauch erfolgt sowohl in der Alltags- wie auch in der Fachsprache zwingend, weil es fast unmöglich ist, einen ganzen Satz ohne konventionalisierte metaphorische Ausdrücke zu bilden. So stellen alle sprachlichen Daten geeignete und ergiebige Metaphernquellen dar.
- Metaphorische Ausdrücke werden beim Spracherwerb implizit gelernt und später oft durch Erfahrungen erweitert und differenziert. Dadurch „bilden sich im spezifischen Metapherngebrauch einer Person kultur- und subkulturspezifische Eigenheiten ab, die aus einem spezifischen Erfahrungs- und Handlungskontext heraus entstanden sind“ (Moser 2003b: 191).
- Metaphorische Ausdrücke werden in der Regel unbewusst gebraucht und unterliegen damit nur in geringem Ausmaß „Selbstpräsentationsstrate-

gien“⁶ und ermöglichen den Forschenden einen relativ ‚unverfälschten‘ Zugang.

- Metaphorische Ausdrücke sind eine für die Forschung leicht zugängliche weil sprachlich geäußerte Repräsentation von „tacit knowledge“.

Trotz dieser ausgewiesenen Stärken der Metaphernanalyse als qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethode beklagt Schmitt einerseits die „oft hemdsärmelig etymologischen Sinnstiftungen und Überdeutungen einzelner Metaphern“ und andererseits die Analysen der Kognitiven Linguistik, die zur Annahme verleiten, „dass die metaphorischen Muster, die unser kollektives Denken strukturieren, im Wesentlichen schon in allgemeingültiger Form gefunden sind“ (Schmitt 2003: 2). Es fehle aber eine nachvollziehbare Methodik der Gewinnung der Interpretationen. Um diesem Manko zu begegnen, entwickelte er ein qualitatives Analyseverfahren, mit einer schrittweisen systematischen Rekonstruktion der Metaphorik eines Textes. Dieses Verfahren wird in dieser Untersuchung angewendet und wird weiter unten genauer vorgestellt.

4 Fragestellung und Methodik der empirischen Untersuchung

Reflexion und Optimierung des eigenen Lernens sind in der Selbstlernarchitektur @rs zentrale Anliegen (vgl. Forneck 2006b: Lernpraktiken, Lernberatung, Lernjournal, Lernplanung).

Der Reflexion des eigenen Lernens liegen implizit Vergleichswerte zu Grunde. Diese Vorstellungen von Lernprozessen beeinflussen das Nachdenken der Studierenden über das eigene Lernen. Diese Deutungsmuster, die erworben sind, sollen mit Hilfe der Metaphernanalyse erforscht werden.

Wie Moser (2003a: 47) aus ihren empirischen Untersuchungen über die „Metaphern des Selbst“ folgerte, handelte es sich bei den meisten verwendeten metaphorischen Ausdrücken um konventionalisierte Sprachmuster. Auch bei Metaphern, die auf den ersten Blick als neu geschöpft erschienen, handelte es sich bei näherem Hinschauen oft eher um „eine „spezifische Ausgestaltung“ allgemein gebräuchlicher oder für die Subgruppe typischer Metaphern. Diese Veränderungen oder Ausgestaltung von konventionalisierten Metaphern träten oft im Zusammenhang mit äußeren Veränderungen auf, was in der hier dargestellten Untersuchung gegeben ist: Das Lernen mit einer

6 In der Psychologie wird mit „Selbstpräsentationsstrategie“ das Phänomen benannt, dass Menschen in sozialen Situationen die Tendenz zeigen, ein möglichst gutes Bild von sich selbst zu zeichnen (vgl. Moser (2003b)). Dadurch können sprachliche Äußerungen über persönliche Daten erheblich beeinflusst werden.

Selbstlernarchitektur stellt für alle interviewten Studierenden eine neuartige Erfahrung dar. Deshalb ist der Vergleich der gefundenen Metaphern mit Metaphernmodellen, die im Zusammenhang mit konventionelleren Lernarrangements geäußert worden waren, für die untersuchte Fragestellung interessant (vgl. Analyse der Raummetapher).

Es geht also nicht darum, die Äußerungen der Studierenden über ihr Lernen nach einzelnen herausragenden metaphorischen Ausdrücken abzusuchen, sondern alle verwendeten Übertragungen auf das Lernen zu untersuchen und nach Gesetzmäßigkeiten und individuellen Unterschieden zu analysieren.

4.1 Fragen

- Welche metaphorischen Ausdrücke verwenden die Studierenden, wenn sie ihr Lernen beschreiben, und welchen Herkunftsbereichen lassen sie sich zuordnen?
- Welche Aspekte des Lernens beleuchten respektive verhüllen die in den Interviews verwendeten (konventionellen und individuell ausgestalteten) Metaphernmodelle des Lernens und welche Bedeutung hat dieser Befund für die Lernberatung?
- Gibt es Anzeichen, dass die in der Selbstlernarchitektur angelegte Freiheit (Forneck 2006a) metaphorisch ausgedrückt wird?

4.2 Datenerhebung

In die Untersuchung einbezogen wurden 10 Interviews mit Studierenden (neun Frauen und ein Mann) im zweiten Semester der Primarlehrpersonen-ausbildung. Diese Interviews wurden während des Arbeitens mit der Selbstlernarchitektur geführt und wurden zu Beginn der Gespräche im Rahmen der Allgemeinen Lernberatung geführt. Die Interviewerin war zugleich die Lernberaterin. Um den Rollenkonflikt zwischen Forscherin und Beraterin zu minimieren, wurde das Lerngespräch in zwei Abschnitte aufgeteilt: den Interviewteil von ungefähr zwanzig Minuten als Datenquelle für die Forschung und den individuell geprägten Beratungsteil, der eine halbe Stunde dauerte und in dem die individuellen Anliegen der Teilnehmenden besprochen wurden (Dieser Teil der Gespräche wurde nicht ausgewertet). Das Interview orientierte sich an drei Fragen zu verschiedenen Aspekten des Lernens mit der Selbstlernarchitektur:

- Beschreibe dein konkretes Tun
- Beschreibe dein Erleben
- Was geschieht im Kopf?

Zum Abschluss wurde explizit nach einer Metapher für das Lernen in der Selbstlernarchitektur gefragt. Diese Metaphern wurden separat ausgewertet, damit nicht spontan gebrauchte mit bewusst erzeugten interagieren und Ergebnisse unkontrolliert beeinflussen, was durch die Dekonstruktion der einzelnen Texte passieren könnte.

4.3 Vorgehen

Das Vorgehen wurde an das Ablaufschema der systematischen Metaphernanalyse nach Schmitt (2000) angelehnt:

- Der Zielbereich wurde identifiziert (Bestimmung des Themas, der Fragestellung, des Materials).
- Eine unsystematische Sammlung der Metaphernmodelle zum Phänomen „Lernen“ wurde angelegt, um die „Breite der kulturell möglichen Bildmodelle zum Forschungsthema zu dokumentieren“ (Schmitt 2000: 5). Die Auswahl wurde auf erziehungswissenschaftliche und didaktische Fachbücher beschränkt.
- Darauf erfolgte die systematische Analyse einer Subgruppe, hier der Studierenden, durch das Heraussuchen aller verwendeten metaphorischer Ausdrücke. Es entstand eine Reduktion jedes transkribierten Interviewtextes durch Kopieren aller metaphorischer Ausdrücke und Wendungen, die sich auf den Zielbereich „Lernen“ beziehen, in eine gesonderte Datei in linearer Abfolge. Dazu wurden als Interpretationshilfe wo nötig auch der unmittelbare Kontext dazu genommen, da ja ein einzelner Begriff erst im Kontext seines Gebrauches zur Metapher wird. Nicht berücksichtigt wurde die Metaphorik, die sich auf die äußeren Rahmenbedingungen des Lernens, wie Aufgabenstellung, Medien, Computer, Beziehung zu den Dozierenden bezieht. Diese Aspekte versprechen in einem ersten Überblick auch interessante Einsichten, sprengen aber den Rahmen dieses Artikels.
- Eine dritte Datei mit sortierten Lern-Metaphern nach Herkunftsbereichen wurde pro Interview erstellt. Die Herkunftsbereiche wurden in einem ersten Schritt allgemein formuliert, zum Beispiel „Herkunftsbereich Raum“. Dieser Schritt wurde in den von Schmitt vorgeschlagenen Ablauf eingeführt, um die individuellen Analysen vorzubereiten.
- Die reduzierten Texte wurden dekonstruiert, indem alle gefundenen metaphorischen Ausdrücke samt ihres unmittelbaren Textkontextes in eine separate gemeinsame Liste kopiert wurden.
- Die metaphorischen Ausdrücke wurden in übergreifende Herkunftsbereichskategorien eingeordnet, um kollektive Metaphernmodelle der Subgruppe zu generieren. Dazu wurde die lange Liste aller gefundenen Metaphern des Lernens nach Herkunftsbereichen geordnet und mit Über-

schriften versehen. Diese Überschriften stellen eine subjektive Interpretation der als relevant erachteten Gesetzmäßigkeit der Struktur verschiedener Einzelmetaphern aus dem gleichen Herkunftsbereich dar. Als Illustration diene das Beispiel *Visueller Herkunftsbereich*:

„*Lernen ist sehen*“ als Interpretation der gemeinsamen Struktur der Einzelmetaphern „und dann war es plötzlich absehbar“, „*Stopp – mal schauen, was bleibt jetzt noch zu tun*“, „und auch sich selber so zu sehen“, „dass ich auf einen Blick sehe, was drin steht“. Die Differenzierung und Zuordnung weiterer Einzelmetaphern aus dem visuellen Herkunftsbereich führten dann zum Metaphernkonzept „*Wissen ist Überblick haben*“ und „*Lernen ist sich Überblick verschaffen*“.

Um der Subjektivität dieser Kategorienbildung zu begegnen, wurden die Überschriften mehrmals überprüft und verändert, sodass möglichst alle metaphorischen Ausdrücke zugeordnet werden konnten und durch das Erstellen von Untergruppen präzisere Metaphernmodelle entstehen konnten (zum Beispiel die Raummetapher konnte in verschiedene Unterkategorien wie Weg oder Tiefe differenziert werden). Zudem wurde nach Verbindungen zu Metapherntheorien und zu Ergebnissen früherer Metaphernanalysen aus dem pädagogischen Bereich gesucht.

5 Datenanalyse

5.1 Tabellarische Zusammenstellung der Metaphernmodelle des Lernens

Ich habe mich an das im letzten Abschnitt dargestellte Verfahren von Schmitt (vgl. Kapitel 1.3.2) gehalten und eine Synthese von kollektiven Metaphernmodellen erstellt. Diese Zuordnung wurde weiter geführt, bis alle (mit einigen wenigen Ausnahmen) erfassten metaphorischen Redewendungen zugeteilt werden konnten. Dabei wurden Überschriften mehrmals angepasst und Ausdrücke umverteilt: Zum Beispiel der Ausdruck „*Widerstand*“ kann mit dem Herkunftsbereich „Physik“ in Verbindung gebracht werden, stellt aber bereits eine metaphorische Übertragung aus dem „physischen und kulturellen“ Erfahrungsschatz dar (Lakoff/Johnson 2004). In der Liste wird er nun dem Herkunftsbereich „*Kampf/Krieg*“ zugeordnet. Überschneidungen konnten durch die Kategorisierung nicht ganz ausgeschlossen werden. Zum Beispiel kann die Metapher „*kopflastig*“ zwei Konzepten zugezählt werden (Körper und Last). Dies war nur bei wenigen Metaphern der Fall. Diese wurden dann an beiden Orten erfasst.

Schmitt empfiehlt dieses Vorgehen der vollständigen Synthese, um einer möglichen Überinterpretation von auffälligen Einzelmetaphern zu begegnen,

wie sie in „wilden“ Metaphernanalysen auftauchten (2003: 6). Damit ist die Subjektivität der Kategorienbildung nicht ausgeschaltet sondern nur reduziert. Weitere Maßnahmen waren die mehrmalige Überprüfung der gefundenen Kategorien, die Diskussion in der Forschungsgruppe sowie der Blick in die Literatur. Das Konzept des Behälters wurde zum Beispiel von Lakoff/Johnson übernommen und ermöglichte das Einordnen der Metaphern des „Einfüllens und Umräumens“.

Die Tabelle enthält als Überschrift Herkunftsbereich und auf der linken Seite ihnen zugeordnete Metaphernmodelle, die in den Interviews auf den Zielbereich „Lernen“ übertragen wurden. Die Unterscheidung von verschiedenen Aspekten des Zielbereiches und der zugeordneten Metaphern soll zu einem späteren Zeitpunkt analysiert werden.

Die Ankerbeispiele sind wörtlich aus den Interviews übernommen, stammen von verschiedenen Studierenden und sollen die Kategorienbildung konkretisieren.

Herkunftsbereich Raum (203⁷)

Metaphernmodelle	Ankerbeispiele
Lernen heißt, auf einem Weg (vorwärts) gehen (70)	Ich bin nicht sehr weit Sollte ich da vorwärts machen Weil ich ja nicht auf der Strecke bleiben soll Ich muss ja zum Ziel kommen Es findet halt viel an so Gedankenschritten statt
Lernen heißt, Distanz und Nähe zu einem Zentrum suchen (finden) (27)	Kann ich mich ein bisschen konzentrieren Dann kann ich alles rundherum vergessen Dass mein Leben jetzt wirklich darum dreht Und habe das dann auch so ausgeweitet Muss ich schauen, dass ich mich nicht verzettle Abstand nehmen
Lernen ist eine Bewegung in die Tiefe (Kontrast: drüber fliegen) (14)	Ich tauche ein bis an den Grund Ich bohre mich in das hinein Ich fühle mich wohl in der Tiefe
Lernen heißt, sich hinein bewegen (17)	Ich habe keinen Einstieg gefunden Bis ich drin bin Die eigenen Zugangsweisen erforschen
Lernen heißt, drin sein (17)	Und ich war voll drin Wenn mal drin ist, ist es viel einfacher Dann bin ich wirklich im Thema
Lernen heißt, nahe dran sein und bleiben (22)	Jetzt muss ich ran Ich habe Mühe, dran zu bleiben EW habe ich durchgemacht
Lernen ist (von außen nach innen) verschieben (9)	Damit gehen die Sachen leicht rein Die Theorie, die geht bei mir schon noch rein und raus

7 Die Zahlen geben die absolute Häufigkeit der Nennung an

Lernen heißt, sicher in Behältern aufbewahren und mitnehmen (15)	Dann habe ich es abgeschlossen Ich hätte alles im Kopf Ich es in die anderen Schubladen hinein machen kann Was man überhaupt mitnehmen sollte
Lernen heißt ein- und umordnen (4)	Wenn ich etwas Neues lese und dies nicht zuordnen kann
Lernen heißt, den persönlichen Innenraum öffnen und schließen (10)	Ich war sehr offen Alles so offen zu legen Ich kann es (das Tor) aber auch schließen
Lernen bedeutet Ordnungen im Raum erkennen/herstellen (12)	Ich brauche ein bisschen eine Linie Der Schnittpunkt war für mich

Ökonomischer Herkunftsbereich (117)

Metaphernmodelle	Ankerbeispiele
Lernen ist Arbeit (30)	Am Stück gearbeitet Es gab Nachtschichten Ich konnte an der Arbeit bleiben
Lernen braucht Optimierung von Aufwand und Ertrag (Zeit) (19)	Der zahlt sich hundert mal aus Der Zeitaufwand ist dann schon groß
Lernen heißt, Aufträge abarbeiten (fremdbestimmt) (10)	Und hab dann eins so abgearbeitet Ich warte bis ich muss
Lernen heißt, in Besitz nehmen (2)	Ein gewisses Wissen mir angeeignet habe
Lernen ist Wertschöpfung (5)	Ich versuche Assoziationen zu gewinnen Das hat mir sehr viel gebracht
Lernen verbraucht Ressourcen/Substanz (20)	Es hat mir auch relativ viel Energie gebraucht Weil ich zuviel Zeit brauche Ich habe mich verschätzt in der Zeit
Lernen ist ein Herstellungsprozess (22)	Ich verarbeite sie gut Also neue Sachen, die ich einbinden kann
Lernen führt zu Resultaten (9)	Damit ich die Arbeiten lösen kann

Herkunftsbereich Körper (52)

Metaphernmodelle	Ankerbeispiele
Lernen ist Sehen (23)	Ich schaue immer, was als nächstes kommt Dass ich auf einen Blick sehe, was drin steht
Lernen heißt, sich einen Überblick verschaffen (4)	Und habe das Ziel gesehen Dann hatte ich jetzt auch den Überblick über die Tragweite
Lernen ist riechen (1)	Rumschnupern
Lernen ist essen (3)	Rosinen picken
Lernen heißt, Bedürfnisse decken (7)	Das ist unbefriedigend Ich brauche das auch Aber es ist auch nahrhaft
Lernen heißt, das Gleichgewicht erhalten/ immer wieder herstellen (3)	Kopflastig Jetzt hier ist es für mich schwierig, die Balance zu halten
Lernen heißt, Spannung auf- und abbauen (3)	Dass ich da viel lockerer wurde
Lernen ist Sport (2)	Da musste ich irgendwie auch fit sein

Herkunftsbereich Kampf/Krieg (52)

Metaphernmodelle	Ankerbeispiele
Lernen heißt, Druck aushalten (8)	Man muss lernen mit Druck umzugehen Und auch mit dem Zeitdruck,...
Lernen heißt, mit Widerstand umgehen (1)	Da hab ich dann schon Widerstände
Beim Lernen kann man sich verletzen (6)	Mit Blasen an den Händen
Lernen behindert lebenswichtige Funktionen (4)	Das Blut kann nicht mehr fließen
Lernen ist ein Kampf/eine Bedrohung (23)	Das hätte mich fertig gemacht Dann kam ich in den Konflikt Ein Fach erledigen
Lernen kann zerstören (1)	Bringt Gebäude zum Einstürzen
Lernen heißt, sich schützen (9)	Damit ich mich auch schützen kann Dass ich mich sicherer fühlen kann Ich lasse mich durch nichts stören

Herkunftsbereich Technik/Forschung (30)

Metaphernmodelle	Ankerbeispiele
Lernen geschieht automatisch (5)	Es fügt sich wirklich einfach Aber das funktioniert nicht immer
Lernen ist ein planmäßiges Verfahren (20)	Das ist eine neue Lerntechnik, die habe ich mir angewöhnt Das ist meine Arbeitstechnik Ich gehe linear vor
Lernen heißt, Erkenntnisse aus Erfahrungen gewinnen (5)	Dann entdecke ich wieder etwas Neues Und die eigenen Zugangsweisen zu erforschen

Herkunftsbereich Natur (17)

Metaphernmodelle	Ankerbeispiele
Lernen ist fließendes Wasser (6)	Individualisiertes Lernen ist ein renaturierter Bach Meine Erfahrungen konnte ich einfließen lassen
Schlecht lernen ist gestaut werden (3)	Lernen in Präsenz ist wie ein Schlauch Der Fluss ist kanalisiert

Metaphorik der Last (11)

Metaphernmodell	Ankerbeispiele
Lernen ist eine Last	Kopflastig Ich lade es hier ab Es ist eine Erschwerung

Interessant an dieser Liste erscheinen verschiedene Aspekte:

- Die Übereinstimmung der zentralen gefundenen Konzepte mit den Modellen, die Schmitt (1995: 188) bei seinen Untersuchungen über Metaphern des Helfens zusammengestellt hat. Gemeinsam sind sowohl die Weg- als auch die Produktions-, die Last-, die Behälter- und die visuelle Metaphorik,

was auf übergeordnete Vorstellungsschemata (Moser 2003a: 39) schließen lässt. Die Behältermetapher wird in dieser Zusammenstellung als Teilaspekt der Raummetapher betrachtet, weil die Analyse zeigte, dass beim Behälter die Dimensionen „innen und außen“ sowie das „*Dranbleiben*“ im Vordergrund stehen und somit räumlich verwendet werden.

- Die Dominanz der räumlichen Metaphern in der pädagogischen Literatur, wie sie bei Herzog (2002) als Merkmal der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Fachsprache analysiert wurde, kann auch in dieser Untersuchung tendenziell nachgewiesen werden (Alle Metaphern, die dem Herkunftsbereich „Raum“ zugeordnet wurden).
- Das Fehlen der Metapher „*Lernen ist Spiel*“, die in der didaktischen Literatur häufig verwendet wird. „*Lernen ist eine Last*“ und „*Lernen ist Arbeit*“ betonen die anstrengende und produktorientierte Seite des Lernens, der Selbstzweck des Spielens, die Freude am Tun bleiben ungenannt. Diese Dimension des Lernens wird in den Interviews stark vernachlässigt, wird von einzelnen Studierenden mit anderen Metaphern angetönt („*renaturierter Fluss*“ oder die Metapher der „*Tiefe*“).
- Die unterschiedlichen Herkunftsbereiche, die verschiedene Aspekte des Lernens beleuchten und verdeutlichen. Es würde zu weit führen, hier auf alle Aspekte der einzelnen Konzepte einzugehen. Die zentralen Konzepte werden später einzeln unter die Lupe genommen (vgl. Kapitel 5.2). Exemplarisch seien hier zwei Metaphernmodelle gegenüber gestellt, die unterschiedliche Bereiche von Lernprozessen fokussieren: der technische Herkunftsbereich, der konkrete Verfahren ins Zentrum rückt und damit den Lernprozess (als automatisch ablaufend) beleuchtet und der Herkunftsbereich Kampf/Krieg, dessen Metaphern Schwierigkeiten und Probleme beim Lernen und damit die existenzielle Dimension von Lernprozessen betont. Dieser Punkt bestätigt die Feststellungen von Lakoff/Johnson, die am Beispiel der verschiedenen Metaphern in der Argumentation dargelegt haben, wie sich die einzelnen Metaphernmodelle ergänzen und überschneiden (vgl. weiter oben).
- Die hohe Anzahl von Einzelmetaphern, die aus der Ökonomie stammen oder das Lernen als Vorwärtsschreiten auf Wegen beleuchten, können zugleich auch als erkenntnisverhindernd betrachtet werden, indem andere Aspekte des Lernens, wie das hartnäckige Pickeln, eine kreisförmige Bewegung um ein Zentrum oder das „*Dranbleiben*“ wegfallen. Diese Metaphern sind auch zu finden, werden aber im Gegensatz zu der Wegmetapher nur von wenigen Studierenden verwendet.

5.2 Die Analyse einzelner Metaphernmodelle

Die Tabelle der nach Herkunftsbereichen geordneten Metaphernmodelle ermöglicht eine erste Übersicht. Aussagekräftiger ist eine Analyse der einzel-

nen Metaphernmodelle, die Verbindungen zwischen den Herkunftsbereichen herstellen und damit Rückschlüsse auf die Konzepte der Studierenden ermöglichen.

5.2.1 Die Wegmetaphorik

Räumliche Metaphern kommen bei allen zehn Interviews vor und machen den am häufigsten gewählten Herkunftsbereich aus. Damit bestätigen die Resultate die Ergebnisse verschiedener anderer Metaphernanalysen:

Laut Herzog (2002: 61) dominiert in der untersuchten pädagogischen Literatur „das Bild der Erziehung als beherrschbare Bewegung im überschaubaren Raum“. Die Wegmetaphorik im Sinne einer vorbereiteten Strecke, auf der es gilt, möglichst gradlinig und ohne Umwege vorwärts – auf ein gesetztes Ziel hin – zu gehen, wird auch von den Studierenden oft gewählt. Als Beispiele dienen Aussagen wie

- „ich bin ziemlich zügig voran gegangen“
- „ich musste mindestens so weit kommen“
- „dass das doch schon auch der Weg ist wie man gut vorwärts kommt“
- „ich muss ja zum Ziel kommen“

Dementsprechend wird auch das Aufgehaltenwerden als Hindernis beim Lernen bezeichnet:

- „es nervt mich, wenn ich nicht weiterkomme“
- „ich musste zurückgehen“
- „ich glaube, ich brauche so wie eine Anlaufzeit“
- „die differenzierte Arbeitsweise steht mir manchmal auch im Weg“
- „ich bin da manchmal wie fixiert“
- „weil ich ja nicht auf der Strecke bleiben sollte“
- „da ich am Anfang ziemlich in Rückstand gekommen bin...“

Einzelne Aussagen, wie „für mich ist es manchmal auch der langsamere Weg, der mich befriedigt“, „diese zehn Minuten zu verweilen“ oder „dann bin ich wie zurückgegangen in solchen Situationen“, zeigen eine andere mögliche Qualität des Lernens, die ebenfalls in der Wegmetaphorik Platz haben kann: Der Weg als Richtungsweiser, der aber in individuellem Tempo beschritten werden kann, so dass die Qualität des Lernens nicht ausschließlich mit der Schnelligkeit der Bewegung gleichgesetzt wird, lässt andere Lernkonzepte aufleuchten.

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang auch die öfters verwendete Metapher „*ich habe mir vorgenommen, dass...*“: Wenn dieses Vorgehen in die Wegmetapher einbezogen wird, heißt dies, dass die oder der Lernende sich etwas vor sich gestellt hat, das er oder sie als Ziel anvisiert, sich daraufhin bewegen wollte – auch nicht mehr ein bloßes Abschreiten eines von den Dozierenden vorbereiteten Weges.

„Heterodoxere“ Auslegungen der Wegmetapher im Sinne von ‚Umweg, Abweg, Nebenweg, Weglosigkeiten‘ (Gössling 1993: 63) oder ‚fern von geplanten Lernschnellwegen‘ (Rumpf 1995: 110) seien laut Herzog zwar auch in der Pädagogischen Literatur vorhanden, aber selten.

Lässt sich diese ausschließlich enge Auslegung der Wegmetapher auch in den Interviews feststellen? Hier zeigt sich aus der Perspektive der Lernenden in der Selbstlernarchitektur ein etwas differenzierteres Bild: Von den 70 ausgezählten Wegmetaphern beschreiben immerhin fast ein Drittel (22) Variationen, die vom traditionellen Bild der für alle gleichen und von den Dozierenden geebneten Weg, der möglichst schnell und direkt zurückgelegt werden soll, abweichen.

Weil sie für die Frage nach der Selbststeuerung, nach Autonomie und Struktur, interessant sind, möchte ich sie hier genauer anschauen und auch den einzelnen Teilnehmenden zuordnen, um individuelle Unterschiede festzumachen.

Die Einteilung stellt eine Interpretation dar, die innerhalb der Forschungsgruppe beraten und teilweise mit der Konsultation des Kontextes im Interview in Zusammenhang gebracht wurde. Die Aussagen sind folgendermaßen gekennzeichnet:

TN (2/3) Kürzel der Teilnehmer/-in sowie Anzahl traditionelle / erweiterte Nennungen

+ positiv beurteiltes Vorwärtsskommen

- negativ beurteiltes Aufgehaltenwerden

+/- unentschiedene oder ambivalente Wertung

< Erweiterung der traditionellen Wegmetapher

FL	- ich bin nicht sehr weit
(5/0)*	- ich wäre schneller
	- es nervt mich, wenn ich nicht weiter komme
	- ich lasse mich ablenken
	- ich muss zurückgehen
JW	+ ich bin ziemlich zügig voran gegangen
(8/6)	- (die differenzierte Arbeitsweise) steht mir manchmal auch im Weg
	+ ich denke, ah das geht ja
	+ und dann ging es so schnell
	- da finde ich, es könnte doch jetzt vorwärts gehen
	+/- ich muss ja zum Ziel kommen
	- ich bin da teilweise auch sehr fixiert
	+ ich habe es mir wirklich vorgenommen
	< und da mache ich meinen Weg eigentlich
	< ich bin da ein wenig auf dem Egotrip
	< ich setz mich da ziemlich drüber hinweg
	< es müssen nicht alle hierhin
	< wenn ich hier stehe und finde eigentlich, so wie es mir gelingt, das ist gut
	< und so ist es schwierig,...sich frei zu bewegen
KN	+/- wie muss man da schrittweise vorgehen?
(5/2)	... wo man nicht einfach schrittweise vorgehen kann

	<p>- und war dann auch zum Teil unbefriedigend, weil es dann trotzdem ganz, --- irgendwie anders weiter geht</p> <p>- man kommt sich dann halt schon blöd vor in den Lernberatungen, wenn man einen wichtigen Punkt übergangen hat</p> <p>< wo man dann hier mal hinüber springen kann...zum nächsten Punkt</p> <p>< es ist eigentlich immer so ein Punkt, wo man sich ein bisschen ausbreitet und dann zum nächsten Punkt geht</p>
ER (4/3)	<p>- da ich am Anfang ziemlich in Rückstand gekommen bin</p> <p>+/- was ich mir vornehme zu machen</p> <p>+ <i>ich gehe so positiv auch in die zweite Aktivität.</i></p> <p>+/- es findet halt viel an so so Gedankenschritten statt</p> <p>< ich habe auch individuelle Wege genommen</p> <p>< ich richte mich eigentlich auch nach den Lernberatungen</p> <p>< diese zehn Minuten zu verweilen</p>
PK (3/0)	<p>- weil ich ja nicht auf der Strecke bleiben soll</p> <p>+/- ich weiß, dass ich vorwärts arbeiten müsste</p> <p>+ <i>früher habe ich zwei drei Schritte einfach in einem gemacht</i></p>
MB (9/3)	<p>+/- sollte ich das vorwärts machen</p> <p>+ ..was jetzt mein Ziel ist</p> <p>- kommt ein Punkt, da komme ich nicht mehr weiter</p> <p>+ dann geht's nämlich nachher wieder</p> <p>+/- <i>so gehe ich eigentlich vor</i></p> <p>+ dass ich dann auch sagen kann, letztes Mal ist es auch gegangen</p> <p>+ <i>also das ist schon mal ein Schritt...</i></p> <p>+ und dann habe ich gesehen, es geht</p> <p>< ja weiß ich jetzt nicht ob ich jetzt einen Schritt zurück machen könnte und selber über meine Arbeit urteilen</p> <p>< dann gehe ich meist nach Stimmung</p> <p>< dadurch dass ich immer hin und her gesprungen habe</p> <p>< mir hat sehr gefallen, dass ich mich in meinem Tempo und nach meinen Wünschen bewegen konnte durch die Landschaft</p>
CF (2/2)	<p>+/- <i>das ist eigentlich so mein, mein Vorgehen</i></p> <p>+ dass das schon auch der Weg ist, wie man wie man gut vorwärts kommt</p> <p>< dass jeder seine Wege gehen kann</p> <p>< die eigenen Wege so zu akzeptieren</p>
TW (7/2)	<p>+ und wenn alles gut lief,</p> <p>- manchmal ist es dann nicht so gut gelaufen</p> <p>+/- ich musste mindestens soweit kommen</p> <p>+ das ging dann schon</p> <p>+/- ich glaube ich brauche so wie eine Anlaufzeit</p> <p>+ <i>ich denke dass der Schlussspur nicht mehr so eng sein sollte</i></p> <p>+/- ich habe mir vorgenommen</p> <p>< deine Biographie holt dich immer ein, jetzt ist sie da</p> <p>< dann bin ich wie zurückgegangen in solchen Situationen</p>
DH (0/2)	<p>< Zeitfenster habe ich extrem überschritten</p> <p>< für mich ist es manchmal auch der langsamere Weg, der mich befriedigt</p>

BG	+/- <i>also ich gehe eigentlich so vor, dass ich mir ein Fach vornehme</i>
(5/2)	+ das geht relativ schnell
	+/- sehen, wie es weitergeht
	+ aber das geht dann so vorwärts
	+ wenn ich mir wirklich vornehme
	< also um ausweichen zu können
	< ja, es geht schon in Richtung flow

Die Zusammenstellung zeigt, dass bei zwei Studierenden ausschließlich und bei sechs mehrheitlich traditionelle Werte der Wegmetapher erkennbar sind: Die positive Erwähnung des Vorwärtssommens und die negative Einschätzung der Langsamkeit und des Aufgehaltenwerdens. Eine Studierende verwendet gleich viele enge wie erweiterte Wegmetaphern. Eine Studierende verwendet nur zwei erweiterte Wegmetaphern, die beide die Möglichkeit des individuellen Lerntempos beleuchten – eine als neutrale Beschreibung (*„Zeitfenster habe ich extrem überschritten“*), die andere im Sinne einer individuellen Wertsetzung (*„für mich ist es manchmal der langsamere Weg, der mich befriedigt“*).

Welche neuen Qualitäten des Lernens werden durch diese Differenzierung der Wegmetapher beschrieben?

Es gibt Metaphern, die

- das individuell angepasste Tempo betreffen (*„Zeitfenster überschreiten, sich platzieren, der langsamere Weg“*)
- die individuell unterschiedliche Bewegungsart betonen (*„hin und her springen, um etwas drehen, drüber springen“*)
- die Richtung abweichend festlegen (*„ablenken, Abstand nehmen, ausweichen, zurückgehen“*)
- die Passung mit der persönlichen Erfahrung beleuchten (*„die Biografie holt mich ein“, mein Leben dreht darum*)
- eine Bewegung in Richtung positiver Emotion beleuchten (*„Richtung flow“*)
- zeigen, dass die aktuelle Befindlichkeit beim Vorwärtsgen berücksichtig werden können (Stimmung, Wünsche, *„wenn ich mag“*)
- Endpunkt (Ziel) des Weges individualisieren (*„es müssen nicht alle hierhin“*)
- die selbst bestimmte Wahl des eigenen Weges betonen (*„seinen Weg machen und akzeptieren, Egotrip“*)
- individuelle Nebenwege beschreiben (*„ausweiten, sich drüber hinweg setzen“*)

Übertragen auf das Lernkonzept bedeutet dies, dass die Studierenden ihr Lernen in der Selbstlernarchitektur nicht ausschließlich als zielstrebiges Erfüllen von Aufträgen beschreiben, sondern ebenso eine individuelle Steuerung, Strukturierung und Akzentuierung von Lernzeiten, -tempo, -methoden, -zie-

len berücksichtigen. Eine Studierende spricht mit der Metapher „*die eigenen Wege so zu akzeptieren*“ auch den Umgang mit Emotionen an.

Der Kontext der Metapher „es geht Richtung flow“ im Interview zeigt, dass das Lernen als Bewegung in Richtung positiver Emotionen beschrieben wird: „... ist wie so in ein gutes Lerngefühl reinkommen, damit gehen die Sachen leicht rein, ich verarbeite sie gut, ja es geht schon Richtung flow, ja. Also manchmal geht's wirklich Richtung flow, ja.“ (BTG). Es bleibt offen, ob die Studierende sich aus eigener Einschätzung in eine selbst gewählte Richtung bewegt oder ob sie dies der Struktur der Selbstlernarchitektur zuschreibt. Die Wegmetapher wird mit der Gefäßmetapher „reinkommen“ verbunden.

Weniger erfreulich für Dozierende ist die positiv genannte Möglichkeit des Ausweichens, was gleichzeitig die Funktion der Lernberatung in dieser Art von Lehr-/Lernsetting unterstreicht (Ryter 2006).

Zwei Aussagen sprechen Schwierigkeiten der Studierenden an:

1. dass eine unbeabsichtigte Abweichung vom Weg erfolgt, in dem die FL sich von anderen ablenken lässt, dass also die Selbststeuerung nicht zunimmt sondern die Fremdsteuerung sich verschiebt und die Lernende in eine andere Richtung lenkt.
2. dass, wer die „*Lernwegsempfehlung*“ nicht berücksichtigt, auch Gefahr läuft, an zentralen „*Punkten*“ vorbeizugehen und sich bei unwichtigen Details aufzuhalten.

Welche Merkmale von Lernen werden von den Wegmetaphern der Studierenden beleuchtet und welche nicht? Wie Peyer und Künzli (1999: 183) dargelegt haben, ist die Wegmetapher auch in konstruktivistischen Ansätzen aufgenommen und ausgebaut worden: Positiv wird das Finden von eigenen Wegen durch die Lernenden gewichtet, was die Rolle der Lehrpersonen verändert, indem sie vom „*Führer*“ zum „*Begleiter*“ werden. Diese Metaphorik kommt auch in den Interviews zum Ausdruck. Die Reflexion und Dokumentation von zurückgelegten oder bevorstehenden Wegabschnitten in einem „*Reisetagebuch*“ oder „*Logbuch*“ als zentrales Bild in konstruktivistischen Didaktikansätzen fehlen. Dies erstaunt, da doch mit dem „*Lernjournal*“, der „*Lernplanung*“ und der „*Dokumentation der Lernwege*“ den Studierenden verschiedene metareflexive Instrumente in die Hand gegeben werden. Es könnte ein Hinweis sein, dass die Studierenden die Metareflexion noch als Fremdkörper getrennt vom „*eigentlichen*“ Lernen wahrnehmen. Im Interview wurde nicht direkt danach gefragt.

Betrachtet man die individuellen Unterschiede, dann lassen sich die metaphorischen Aussagenformen von FL und KN als Extremwerte auf einer Skala von „*zielstrebig, gestuftes Fortschreiten von einem Ausgangspunkt zu einem gesetzten Ziel*“ (Glöckel 1996: 27) bis „*Der Weg ist das Ziel*“ (Beeler 1999: 14) sehen:

FL verwendet nur zwei Metaphern, die eine mögliche Abweichung von der vorgegebenen Linie des Weges beschreibt und diese in einem negativen

und passiven Sinn „*ich lasse mich ablenken*“. Dagegen verwendet sie fünf Metaphern, die das schnelle Vorwärtsschreiten positiv und das Zurückgehen als negativ bewerten.

KN beschreibt metaphorisch zwar verschiedene horizontale Bewegungen, eine Wegmetapher ist aber nur am Rande erkennbar. Es erscheint mehr das Bild eines Orientierungslaufes, der vorschreibt, welche Posten anzulaufen sind, den Weg aber freistellt. Die oben erwähnte Schwierigkeit von KN passt auch in dieses Bild: In unübersichtlichem Gelände besteht die Gefahr, dass Posten nicht gefunden werden.

Interessant ist auch, dass JW, die einerseits mehrere Metaphern über wahrgenommene Abweichungen prägt, zugleich auch davon spricht, dass es durch ihr Vorgehen schwierig wird, die von ihr erkannte Bewegungsfreiheit auszunutzen. Darin zeigt sich, dass angebotene Wegfreiheit nicht identisch ist mit der wahrgenommenen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Gebrauch der Wegmetapher nicht darauf schließen lässt, dass die Studierenden sich als Lernende darstellen, welche die in der Selbstlernarchitektur angelegten Freiräume ausloten. Trotzdem tauchen bei mehreren Studierenden Erweiterungen des Metapherngebrauches in Richtung „selbstsorgenden Lernens“ (Forneck 2006a, b) auf. Tiefere Einblicke in die individuellen Beschreibungen des Lernens zwischen „Autonomie und Struktur“ (Forneck 2006b) werden in Kapitel 7 erläutert.

5.2.2 Die Metapher der vertikalen Dimension: die Tiefe und der Überblick

Wie Lakoff/Johnson (2004: 108ff.) dargelegt haben, werden für verschiedene Aspekte eines Konzeptes verschiedene Metaphernmodelle verwendet. Das Metaphernmodell erfüllt dann seine Aufgabe, wenn es das Verstehen eines Aspektes des Konzeptes im Zielbereich erleichtert. Die Wegmetaphorik beleuchtet vor allem den Prozess des Lernens, die Entwicklung, und kann auch als Teilstruktur des Metaphernmodells „*Das Leben ist eine Reise*“ betrachtet werden.

Bei dem Metaphernmodell „*Lernen ist in die Tiefe gehen*“ wird der Aspekt des Verstehens, der Qualität des Lernens in den Vordergrund gerückt, wobei aber der Verlauf auch beleuchtet wird: Es handelt sich beim Vertiefen auch um eine Bewegung, diesmal nach unten. Lakoff/Johnson (2004: 23) haben den Begriff der „Orientierungsmetapher“ geprägt. Diese Orientierungsmetaphern geben einem Konzept eine räumliche Beziehung. Verschiedene Einzelmetaphern werden nach den gleichen räumlichen Konzepten geordnet. Diese Orientierungen seien nicht willkürlich sondern entsprächen der körperlichen und kulturellen Erfahrung, wie zum Beispiel „*glücklich sein ist oben, traurig sein ist unten*“. Dieses Konzept zeigt sich in Ausdrücken wie „Du bist in Hochstimmung“ oder „meine Stimmung sank.“ Die konkrete körperli-

che Grundlage dieser Orientierungsmetapher sei die gebückte Haltung bei Trauer und der aufrechte Gang in glücklichem Zustand.

Die räumliche Orientierung betrifft auch viele andere Konzepte:

oben	glücklich	gut	mehr	unbekannt
unten	traurig	schlecht	weniger	bekannt

Besteht nun nicht eine Inkohärenz zwischen den verschiedenen Metaphern? Sollte nicht bekannt oben und unbekannt unten sein?

Beispiele wie „*Die Entscheidung hängt noch in der Luft*“ zeigen, dass diese Orientierung in konventionalisierten Metaphern auftaucht. Lakoff/Johnson meinen, es sei, weil die erfahrungsbedingte Grundlage der verschiedenen Metaphern eine andere sei: „bekannt“ komme der Wurzel der Metapher „*Verstehen ist Begreifen*“ sehr nahe. Dies hänge mit Erfahrungen mit konkreten Objekten zusammen, die sich anfassen und damit genau untersuchen lassen. Diese Objekte kennen wir, sind uns bekannt und wir können sie verstehen. Sie stehen eher *unten* auf dem Boden als dass sie *oben* in der Luft fliegen. Folglich ist das Metaphermodell „*Verstehen ist Begreifen*“ kohärent mit dem Metaphermodell „bekannt ist unten“ und „unbekannt ist oben“ (Lakoff/Johnson 2004: 30).

Das gilt nun auch für das Lernen im Sinne von Verstehen lernen. Im Allgemeinen wie spezifisch didaktischen Sprachgebrauch wird Tiefe als Qualitätsmerkmal von Lernen verwendet. Als Illustration der Übereinstimmung mit dem Metapherngebrauch der Studierenden einige Zitate aus den Interviews:

1. „Ich bin wie ein Wurm, ich bohre mich in das hinein und vielleicht manchmal auch links und rechts.“
2. „Nein ich schwimm nicht, ich tauche ein, ja bis an den Grund.“
3. „Dass es noch so eine Rolle spielt, ob ich jetzt mich vertiefen kann, oder ob ich einfach so <drübersäderä>.“
4. „Ich weiß nicht, ob ich alles wahrnehme und das tiefe Hineinbohren ist verbunden mit dem Wunsch nach Tiefe.“

Ungenaueres Lernen, also zum Beispiel „*Texte überfliegen*“ oder „*drüber hinweg lesen oder denken*“ bedeutet auch an der „*Oberfläche bleiben*“. „*Fragen tauchen auf*“ und der Text muss sich erst „*setzen*“ und eine Studierende möchte nicht „*immer gedanklich herausgerissen werden*“.

- „Der Wurm sieht nicht viel, er weiß nicht genau, ob er genug tief ist.“
- „Ich fühle mich wohl in der Tiefe aber auch – wo bin ich eigentlich?“

Die beiden letzten Zitate bringen die Spannung zwischen der Metapher „*Lernen ist eine Bewegung in die Tiefe*“ und „*Lernen heißt, sich Überblick verschaffen*“ auf den Punkt: Steuerung braucht Übersicht, die intrinsisch motivierten Lernenden (die in der Sache drin sind) fehlt.

Die Analyse der beiden Metaphernmodelle gibt Hinweise auf eine doppelte Ambivalenz: Aus dem Kontext im Interview geht hervor, dass beide Studierenden sich in der Tiefe wohl fühlen, gerne ein Wurm oder eine Taucherin sind. Zugleich merken sie aber, dass in der Tiefe der Überblick und die Orientierung fehlen und dies Unsicherheit bringt („er (=der Wurm) weiß nicht genau, ob er tief genug ist“). Mit den metakognitiven Instrumenten der Selbstlernarchitektur werden die Studierenden auch in die Pflicht genommen, sich und anderen Rechenschaft zu geben über ihre Lernbewegungen. In diesem Kontext kann die Frage gestellt werden, ob der „Wunsch nach Tiefe“ auch als Widerstand gegen die distanzierende Selbstbeobachtung und Selbstreflexion aufgefasst werden kann.

Der Einbezug von weiteren Metaphern bestätigt die Vermutung: Das „Drinsein“ oder der Aspekt des „Sich-Vertiefens“ wird in keinem einzigen Fall negativ beschrieben, von neun Personen wird teilweise sogar mehrfach das „In-der-Sache-sein“ ungebrochen als selbstverständlicher Wert beschrieben. Tiefe kann also einmal im Gegensatz zu Oberfläche oder Höhe gedeutet werden oder als Pol in der Dimension außen – innen, wie sie in den Metaphern *„Lernen heißt, sich hinein bewegen/drin sein“* (bei Herzog dem Herkunftsbereich „Gebäude“ zugeordnet) oder *„Distanz und Nähe zu einem (fiktiven) Zentrum suchen“*. Als Veranschaulichung die Liste der einzelnen Metaphern:

Lernen heißt, Distanz und Nähe zu einem Zentrum suchen (finden) (27 Funde)

- „kann ich mich ein bisschen auf das konzentrieren
- dann bin ich einfach sehr konzentriert
- ich muss mich wahnsinnig konzentrieren
- nehme ich mir vor konzentriert zu arbeiten
- konzentriert an einer Sache zu arbeiten
- Ich möchte konzentriert an etwas arbeiten (nach innen gerichtet, Tiefe in mir drin?)
- Dass ich wie mehr den Kernpunkt eigentlich erkenn
- dann kann ich eigentlich alles ringsrum vergessen
- wie wenn die ganze Denkebene so auf einer Scheibe wie irgendwie kreist.
- dass mein Leben, so wirklich jetzt darum dreht
- Ich lasse mich ablenken
- jetzt muss ich das auf die Seite legen
- dass ich es wieder auf die Seite lege
- und habe dann auch so das ausgeweitet
- sehr oft gibt es ja dann...ganz viele Möglichkeiten, das auszuweiten
- wo man dann hier mal hinüber springen kann...zum nächsten Punkt
- dadurch, dass ich immer hin und her gesprungen hab

- Aber es ist, ich finde, es ist eigentlich immer so ein Punkt, wo man so sich ausbreitet ein bisschen und dann zum nächsten Punkt geht.
- muss ich schauen, dass ich mich nicht verzettelt
- also das verzetteln, das ist für mich nicht so befriedigend
- ich nehme mir vor, also mich nicht zu verlieren
- Jetzt habe ich alles abgesteckt in meinem Garten
- am Anfang so rundherum gearbeitet
- Durch das Papier habe ich einen Rahmen bekommen, das ist das, was ich erledigen muss
- also wenn man Raum bekommt, dann kann man sich halt darin auch entfalten
- ich versuche dann, entweder einen Abstand zu nehmen

Lernen ist eine Bewegung in die Tiefe (nicht drüber fliegen) (13 Funde)

- Nein ich schwimm nicht, ich tauche ein
- ja bis an den Grund. Aber es ist schön. Also nicht, ja. kühl.
- Ich habe Mühe, drüber hinweg zu lesen und zu denken
- dass ich nicht der Typ bin, der einfach etwas überfliegen kann.
- also es gibt schon Dinge die kann ich überfliegen
- also ich bin jemand, der grundsätzlich schon viele Sachen überliest...
- Ich bohre mich in das hinein und vielleicht manchmal auch links und rechts
- Ich weiß nicht, ob ich alles wahrnehme und das tiefe Hineinbohren ist verbunden mit dem Wunsch nach Tiefe
- Der Wurm sieht nicht viel, er weiß nicht genau, ob er genug tief ist
- Ich fühle mich wohl in der Tiefe aber auch wo bin ich eigentlich?
- außer es ist ein Text, der sich dann zuerst setzen muss
- Dass es noch so eine Rolle spielt, ob ich jetzt mich vertiefen kann, oder ob ich einfach so „drübersäderä“
- sind ganz viele tiefe Gespräche mit meinem Partner entstanden Lernen heißt, sich hinein bewegen (17 Funde)
- aber es fehlt mir wieder Zugang dazu
- da hatte ich wirklich Mühe rein, also einzusteigen
- ich habe keinen Einstieg gefunden
- aber die ganzen Zugangsweisen zu erkennen und auch zu akzeptieren
- und die eigenen Zugangsweisen mal zu erforschen
- ich brauchte jedes Mal wieder eine halbe Stunde, nur um im Thema drin zu sein
- dass ich da wieder reinkomme
- also ich komm dann in so ein Lerngefühl hinein
- dass ich wie so in ein gutes Lerngefühl reinkomme
- es gibt Leute, die sich sofort in ein Thema eindenken
- und aufgrund dessen wieder in die Theorie geht

- dann lande ich in Teufels Küche
- rein-raus
- ich habe gemerkt, ich komm nicht rein
- bis ich mich wieder einlassen kann auf etwas nächstes
- also es gibt so Fächer, da gehe ich fast in mich rein
- nicht immer gedanklich herausgerissen werden

Lernen heißt, drin sein (17 Funde)

- wenn man natürlich da voll immer noch darin wäre
- wenn man mal drin ist, im Fach, ist es viel einfacher
- und ich war voll drin
- ich bin voll in einer Klasse drin
- ich bin voll in der Stunde drin
- wenn ich irgendwo drin bin
- dann bin ich wirklich im Thema
- aber manchmal braucht es auch sehr lange bis ich drinnen bin
- in AD platziere ich mich als Lehrperson – in eine Klasse
- dann bin ich drin
- wenn ich mitten drin bin
- es steckt dann jeder woanders länger drinnen als die anderen
- weil ich dann besser drin bin
- wenn ich dann drin bin
- dass ich so drin bin
- bis ich drin bin,
- wenn ich drin bin

Der folgende Ausschnitt aus dem Interview zeigt eine mögliche emotionale Komponente der Vertiefung, die provokativ als Sehnsucht nach Verschmelzung und Aufgabe der Selbstkontrolle gedeutet werden kann: *„Nein ich schwimm nicht, ich tauche ein ja bis an den Grund. Aber es ist schön. Also nicht, ja. kühl.“* (MB) Damit Lernen stattfinden kann, muss die lernende Person *„den Einstieg“* oder *„Zugang“* finden, sich *„eindenken“*, sich *„einlassen“* und darf nicht *„herausgerissen“* werden.

Drin sein wird zum Ziel der Lernenden. Anders als bei der Behältermetapher, bei der die lernende Person von außen agiert, begibt sie sich hier mit *„Haut und Haaren“* (Metapher der Autorin) in die Lerninhalte hinein. Dieses Drinsein wird nicht weiter erläutert, es scheint klar zu sein, dass dies wertvoll ist. Nur bei zwei Personen erscheint ein kritischer Aspekt, wenn sie von *„drin stecken“* oder *„sich nicht lösen können“* sprechen. Dass mit dem Drinsein auch die kritische Distanz und der Überblick, der in den visuellen Metaphernmodellen erläutert wird, verloren geht, wird metaphorisch nicht als Problem angesprochen. Es bleibt zu fragen, wodurch dieses Lernen gesteuert wird, ob dieses flowartige *„Verschmelzen“* [Metapher BR] mit den Lernin-

halten als Freiheit erlebt wird im Gegensatz zum mühsamen aktiven Steuern des Lernens – dann würde Selbststeuerung hier vorwiegend als Unfreiheit erlebt. Offen bleibt, ob die Studierenden es auch als Lernen anschauen, wenn sie nicht nur einen vorhandenen Einstieg finden sondern sich selber einen „herauspicken“ [Metapher BR] müssen, was bei anspruchsvollen Texten in einem noch recht unbekannten Fachgebiet, wie sie in der Selbstlernarchitektur @rs vorkommen, von den Studierenden geleistet wird. Die Metaphernanalyse gibt Hinweise, dass die Studierenden das prozedurale Wissen, wozu auch die Lernpraktiken gehören, nur als Mittel zum Zweck, also als notwendigen Zugang zum eigentlichen Lernraum begreifen.

Widersprüchlich bleibt die Analyse, wenn die Verbindung zwischen den Metaphern „*Lernen ist Bewegung in die Tiefe*“ und „*Lernen ist sehen*“ hergestellt wird. Einerseits suchen die Studierenden Orientierung durch einen Blick aus Distanz („*versuche ich mir einen Überblick zu verschaffen*“, „*stopp, mal schauen, was bleibt jetzt noch genau zu tun*“, „*und habe das Ziel gesehen*“), andererseits fühlen sie sich wohl in der Tiefe, verlieren damit aber den Weitblick („*ich habe eigentlich nichts mehr ringsum gesehen*“). Mit visuellen Metaphernmodellen wird vorwiegend der Aspekt der Lernüberwachung beleuchtet, was eine Übereinstimmung mit dem metaphori-schen Fachterminus „Selbststeuerung“ ergibt: Wer im Nebel ein Gefährt steuert, kann seine Aufgabe nicht zufriedenstellend erfüllen, er oder sie braucht eine gute Sicht, was sich in den Interviews in Aussagen wie „*schauen, was als nächstes kommt*“, „*zeitlicher Überblick*“ und „*auch sich selber zu sehen*“ bestätigt.

Das „*Drinsein*“ als erstrebenswertes Lernverhalten beißt sich auch mit der Wegmetapher, mit dem Vorwärtsskommen. Dieser Aspekt wird zusammen mit der Analyse der ökonomisch beheimateten Metaphern bedacht (Abschnitt 5.2.4).

5.2.3 Der Herkunftsbereich „Behälter“

Die Orientierungsmetapher „*innen-außen*“ wird nicht nur mit den anderen Raummetaphernmodellen verbunden sondern zusammen mit dem Metaphermodell „*Lernen heißt, nahe dran sein und bleiben*“ hier in die Kategorie „*Lernen heißt, sicher in Behältern aufbewahren und mitnehmen*“ eingeordnet. Dadurch ergeben sich interessante Parallelen zur Bedeutung des Lernens als „*Füllen von Behältern*“ und dem Wissen als „*eingefüllte Substanz*“. Überschneidungen zwischen den Kategorien „*Raum*“ und „*Behälter*“ ergeben sich auch bei der Bedeutung von Tiefe: Verbindungen mit der Bedeutung Tiefe im Sinne von tief drinnen gehören auch zur Kategorie „*Behälter*“. Auf den Herkunftsbereich „*Behälter*“ soll nicht verzichtet werden, weil damit ein zusätzlicher Aspekt metaphorisiert wird: Nicht die ganze Person be-gibt sich in die Sache rein, sondern die lernende Person befindet sich außer-

halb und agiert aus dieser Position, ein ganz anderes Bild als der sich in die Tiefe bohrende Wurm!

Lernen wird von mehreren Teilnehmenden als Verschieben von außen nach innen metaphorisiert („*damit gehen die Sachen leicht rein*“, „*Inputs der Lernberatung*“). Gelernte Inhalte sind dann in den Studierenden drin („*also es bleibt ganz viel drin*“, „*alles im Kopf haben*“), werden bei einigen sicher aufbewahrt („*diese Woche schließe ich wieder zwei Fächer ab*“) und bei einer Teilnehmenden sogar in verschiedenen Schubladen eingeordnet. Der Behälter ist der Mensch. Diese Metapher des Verschiebens legt auch das Einfüllen nahe, kommt in die Nähe des berühmten Nürnberger Trichters des Lehrens: Lerninhalte sind eine Substanz, die als Ganzheit verschoben werden kann. Implizit bedeutet dies auch, dass „mehr besser ist“ (vgl. Lakoff/ Johnson ebd.). Dieses Metaphernmodell steht in Konflikt mit dem konstruktivistischen Lernbegriff, der den Prozess des Umformens des Vorwissens ins Licht rückt: Neue Inhalte kommen nicht einfach additiv dazu, sondern führen zu einer Umstrukturierung der Präkonzepte, was schwierig sein dürfte wenn die einzelnen gelernten Inhalte, hier meist fächerspezifisch gekennzeichnet („*... dieses Fach und das schließt du ab*“), sicher verwahrt, eben „*abgeschlossen*“ sind. Neben dem Nürnberger Trichter taucht damit auch die in der früheren Lehrerbildung häufig gebrauchte Metapher des „*Rucksacks*“ auf, den die Studierenden während ihrer Ausbildung füllen und als Ressource auf den Berufsweg mitnehmen sollten – die Lehrperson als „*Jäger und Sammler*“.

Im Unterschied dazu wird im metaphorischen Ausdruck „*dran bleiben*“ der Lerninhalt als Behälter gesehen. Lernen ist außen an einem Behälter sein und dran bleiben. Hier wird der Lerninhalt als Behälter mit einer Oberfläche (vgl. Lakoff/Johnson ebd.) interpretiert. Wenn ich dran bleibe, dann darf ich mich nicht weg bewegen oder das Ding aus der Hand geben, ich muss den unmittelbaren körperlichen Kontakt aufrechterhalten.

Als erstes muss ich „*ran gehen*“ und dann „*dran bleiben*“. Dies sind Hinweise auf aktive Entscheidungen der Studierenden, im Fachterminus einer „Selbststeuerung“ des Lernens. Diese metaphorische Wendung wird von verschiedenen Studierenden gewählt, immer in der aktiven Form. Es könnte sein, dass die Behältermetaphorik auch nahe liegt, weil die Lernenden öfters und länger am Computer – einem Behälter – arbeiten als in den anderen Semestern. Eine ausschmückende Einzelmetapher prägte eine Studierende in einer anderen Lerngruppe in dem sie seufzte, dass sie sich „*wie mit Handschellen am Computer festmachen*“ müsse.

Interessant erscheint der Unterschied zwischen den metaphorischen Wendungen „*drin sein*“ und „*dran bleiben*“: Drin sein wird als Zeichen von intensivem und motivierendem Lernen positiv gewertet, das Dranbleiben, mehrmals mit „muss“ verbunden, als Willensakt. Die lernende Person steuert ihr Lernen, indem sie dran bleibt, das Drinsein braucht keine Steuerung

mehr, es genügt drin zu sein, um zufrieden zu sein. Das Drinsein bedeutet aber auch den Verlust der kritischen Distanz, zeigt Nähe zum (kindlichen) Spiel, in dem die intrinsische Motivation dominiert und Zeit und Ort nebensächlich werden.

Hier wiederholt sich die Widersprüchlichkeit der Metaphermodelle der Tiefe und des Sehens: Verschmelzung als Kontrapunkt von kritischer Distanz und Selbststeuerung. Diese Behältermetaphorik wird verwendet, um eine Vorliebe („*ich lieber lange Zeit an etwas dranbleibe*“), ein Ziel („*ich gehe konzentriert daran, jetzt muss ich ran*“) oder Schwierigkeiten („*da kann immer etwas dazwischen kommen, es ist schwierig, dran zu bleiben*“) zu bezeichnen. Sie wird oft, nämlich zweiundzwanzig Mal, verwendet.

Von zwei Teilnehmenden wird metaphorisch beleuchtet, dass beim Lernen, das als Verschieben von draußen nach drinnen verstanden wird, auch eine Öffnung vorhanden sein muss („*ich war sehr offen*“, „*dass es so wie aufmacht*“). Eine Person betont die Schwierigkeit beim „Umräumen“, womit eine Verbindung zum konstruktivistischen Lernbegriff hergestellt wird (FL).

5.2.4 Herkunftsbereich Ökonomie

Nach dem Herkunftsbereich des Raumes stellt der Herkunftsbereich der Ökonomie mit einhundertundneun Nennungen die zweitgrößte Kategorie dar.

Die Wirtschaftlichkeit als Gütekriterium von Lernen

Der Herkunftsbereich der Ökonomie stach von Anfang an heraus, da in den meisten Interviews der Zeit eine zentrale Rolle beigemessen und das Lernen nach (Zeit-)aufwand und Ertrag beurteilt wird:

- „möchte ich die Zeit schon auch nutzen“
- „der Zeitaufwand ist halt dann schon groß“
- „keine Zeit verlieren“
- „meine Zeit besser einzuteilen“
- „lohnt sich das oder lohnt sich das nicht?“

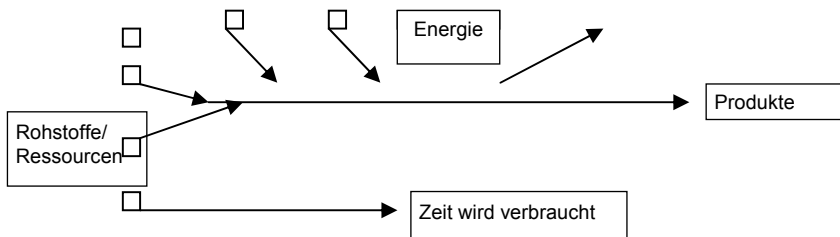
In der letzten Aussage klingt auch das Bild der Lohnarbeit an. Erst durch diese und ähnliche Verbindungen wurde die Aufmerksamkeit auf eine konventionalisierte (auch „tote“ genannt) Metaphorik gelenkt: Lernen wird in den Interviews in sehr vielen Aussagen mit dem Verb „arbeiten“ umschrieben. Dies leuchtet ein und ist allgemein gebräuchlich. Wenn dieser Begriff nun aber metaphorisch gedeutet wird, heißt das, dass das Konzept der Arbeit auf das Konzept des Lernens übertragen wird. Arbeit ist ein sehr umfangreiches Konzept wie Lernen auch. Es stellt sich also die Frage, welche Aspekte der Arbeit auf das Lernen übertragen werden und welche Implikationen sich daraus für das Lernkonzept ergeben.

Die Liste der Metaphernmodelle musste angepasst werden und alle Ausdrücke mit dem Herkunftsbereich „Arbeit“ zusammengefasst werden. Dies ergab eine lange Liste und folgende Unterkategorien des ökonomischen Herkunftsbereiches

- Lernen ist Arbeit (30)
- Lernen ist ein Herstellungsprozess (22)
- Lernen verbraucht Ressourcen/Substanz (20)
- Lernen ist Optimierung von Aufwand und Ertrag (19)
- Lernen heißt, Aufträge abarbeiten (10)
- Lernen ist Wertschöpfung (5)
- Lernen heißt, in Besitz nehmen (2)
- Lernen führt zu Resultaten (9)

Erst das wiederholte Überdenken dieser Kategorien ergab eine neue übergeordnete Folie: Lernen ist ein Herstellungsprozess und wird nach wirtschaftlichen Wertvorstellungen beurteilt: „Aufwand und Ertrag“ sollen in einem guten Verhältnis stehen, da die „Zeit kostbar ist“, beim Lernen wird „produziert“ und „konstruiert“, es entsteht ein „Produkt“, die Arbeit soll „irgendwo erscheinen“. Unter Aufwand wird „Energie“ und vor allem „Zeit“ verstanden, wobei beides als Ressource genannt wird, die nicht unendlich zur Verfügung steht, sondern „knapp“ sein kann. Damit wird das Argument der Wirtschaftlichkeit auch begründbar: Knappe Ressourcen müssen gut „ausgenützt“ werden, oder im Wortlaut, „aber dadurch, dass die Zeit so knapp ist, denke ich immer, lohnt sich das, oder lohnt sich das nicht“.

Welche Struktur kennzeichnet den Herstellungsprozess, der metaphorisch übertragen wird?



Verbindender Prozess: Veränderung, Neugestaltung

Die Ähnlichkeit zur Struktur der Wegmetapher springt ins Auge: Die Bewegung geht von einem Ausgangspunkt zu einem Endpunkt und wickelt sich in der Zeit ab. Unterschiede bestehen auf der materiellen Ebene: Auf dem Weg bleibt die sich bewegende Person mehr oder weniger sich selbst, sie wird vielleicht müde und verbraucht Energie. Bei der Herstellung verändert sich

das Material. Der Prozess ist nicht mehr rückgängig zu machen – den Weg kann man aber zurückgehen. Die beiden Endpunkte unterscheiden sich auch: Das Ziel beim Weg ist zeitlich begrenzt, das Produkt bleibt länger bestehen und kann wegbewegt, ev. verkauft werden.

Zeitknappheit oder die Notwendigkeit, die Zeit einzuteilen, kann zum dominanten Steuerungsfaktor werden, wie dies in vielen Interviews metaphorisch anklingt. Dabei spielt es eine Rolle, ob die Zeit als (endliche) Substanz oder Ressource metaphorisiert wird, die man selbstverantwortlich oder selbstsorgend „einteilen“, „nutzen“, „verlieren“, „sparen“, kann und die, wenn sie „knapp“ ist auch „kostbar“ wird oder ob die Zeitangaben wie bei der Fließbandarbeit als alleiniger prägender und rhythmusbestimmender Faktor aufgefasst werden („*ich schaffe es genau in der vorgegebenen Zeit*“, „*das zu machen in der vorgeschriebenen Zeit*“).

Was bedeutet Zeitknappheit für den Herstellungsprozess? Der Prozess kann beschleunigt oder verkürzt werden, wodurch sich die Qualität des Produktes verändern kann. Die Optimierung von Aufwand und Ertrag bedeutet letztlich, nicht das beste denkbare Produkt herzustellen sondern das möglichst ressourcensparend produzierte („*lohnt sich das oder lohnt sich das nicht*“, „*das ist zu zeitaufwändig*“), das eine noch vorzeigbare oder verkäufliche Qualität („*dann muss etwas Kreatives produziert sein*“) erreicht. Hier tritt das Spannungsverhältnis zum Anspruch und Wunsch nach Tiefe zu Tage: Zeitknappheit gefährdet die Tiefe, zwar kann Zeit gezielt „investiert“ werden, doch zeigt die Häufigkeit mit der Einzelmetaphern der Optimierung von Aufwand und Ertrag verwendet werden, dass der Ausweg mit der Aussage „...*dass ich nur diese Zielvorgabe beachte und einfach daraufhin arbeite*“ Probleme aufwirft. Eine Studierende verbindet Tiefe und ökonomische Wertschöpfung mit der Metapher der Mine: „*Da würde ich sagen ich befinde mich in einer Mine und bin so am Steine suchen, am Pickeln oder am, ... ja, es ist toll und ich finde einen Stein nach dem anderen und zwischendurch pickelst du hart und zwischendurch weiß ich, ja ich muss halt jetzt da durch und dann kommt dann schon irgendwann was, wo ich...eine Mine, wo ich Gold finde oder ... Edelsteine verschiedene vielleicht noch.*“⁸

Zeitknappheit wirkt sich beim Weg anders aus: Der Weg kann rennend zurückgelegt werden, wodurch die Person vielleicht außer Atem gerät und vielleicht auch nicht mehr allzu viel von der Umgebung mitbekommt. Sie kommt aber an das gleiche Ziel, wie wenn sie spaziert wäre. Wenn es ihr zu anstrengend ist, kann sie vorher aufhören oder eine Abkürzung nehmen.

Die implizite Handlungslogik der Herstellungsmetapher wird klar: Entweder es werden neue Zeitquellen erschlossen oder der Prozess wird auf die Zufriedenheit der Auftraggeber ausgerichtet, was sich in den Interviews so anhört:

8 Diese Metapher prägte die Studierende am Schluss der Interviews auf Nachfrage der Lernberaterin.

- „dass ich nur diese Zielvorgabe beachte und einfach darauf hin arbeite“
- „ich hab dann eben eins so abgearbeitet an einem Tag“
- „das war der Auftrag und das ist das Ergebnis“

Da teilweise Zeitangaben im Auftrag stehen, heißt dies auch, sich nach diesen zu richten, nämlich „*das zu machen in der vorgeschriebenen Zeit*“, obwohl es „*nicht befriedigend*“ ist.

Darf hier die Vermutung geäußert werden, dass der Zeit damit eine dominante Steuerungsfunktion zukommt? Die Frage stellt sich nun, ob dieser Effizienzanspruch an das eigene Lernen, der sich in der Metaphorik zeigt, für die Professionalisierung ein wichtiges Ziel abgibt und wie er sich mit anderen Aspekten, die in der (Um-)wegmetaphorik beleuchtet wurden, verträgt.

Interessant erscheint hier eine Verbindung der Aussagen über Zeitknappheit und individuellen Metaphern aus dem Herkunftsbereich Körper, „*Lernen heißt, Druck aushalten*“ und „*Lernen heißt, Spannung auf- und abbauen*“. Die drei Studierenden, die die Zeitknappheit am meisten nannten, prägen auch drastische Metaphern, die zeigen, dass die Ökonomie existenzielle Dimensionen annehmen kann:

ER: „Ich habe mich teilweise dazu durchgerungen, trotzdem weiterzumachen, und der Zeit, also es sitzt mir auch im Nacken...und dann kommt er (=Berg) wieder!

Er holt mich ein, jetzt bin ich wieder frei, also oder wieder freier. das Gefühl, das ich dann einfach hier (Hals), es kann nicht mehr fließen“

PK: „Nein ich glaube verlieren kann ich mich nicht, weil mir immer der Zeit, das Zeitmesser hinten im Rücken steckt“.

MB: „Also das brennt dann einfach unter den Nägeln, der Druck ist, ich spür's fast körperlich, ich merk's wie auf der Lunge, dass es mir wie die Luft abstellt“

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es sowohl erhellend ist, die Ausgestaltung der Metaphern der einzelnen Herkunftsbereiche darzustellen als auch Verbindungen zwischen den verschiedenen Kategorien aufzuzeigen. So wird die Bedeutung der Metapher der Tiefe erst in Verbindung mit den Metaphern des Weges und der Effizienz sichtbar und zeigt auf, welche Aspekte in der Lernberatung gezielt angesprochen werden könnten, nämlich der selbstsorgende Umgang mit dem Spannungsverhältnis zwischen Wunsch nach Vertiefung und Qualität und einem realistischen Zeitmanagement.

5.3 Die Verbindungen zwischen verschiedenen Metaphernmodellen

An dieser Stelle soll anhand einiger Beispiele analysiert werden, wie die Bedeutungsräume verschiedener Metaphernmodelle von Studierenden aufeinander bezogen werden und als individuelles Konzept des eigenen Lernens aufgefasst werden können.

Ausgewählt werden Stellen aus drei Protokollen, die den Metaphernmodellen der Tiefe, der Ökonomie und des Weges zugeordnet werden können.

Gut. Und dann? Also dann beginnst du?

KN: Ja, dann beginne ich mit der Arbeit, genau.

Doz7: Oder hat die Arbeit schon vorher begonnen? Lacht

KN: Aha. Ja... die Arbeit hat natürlich schon vorher begonnen. Also das Erfassen der Aufgabe, der Arbeit gehört dazu.

Doz7: Ja klar.

KN: Zur Arbeit...

Doz7: Mhm.

KN: Ja, so stimmt das, ja?

Doz7: Mhm.

KN: Aber dann beginne ich eigentlich mit der Arbeit, die... die irgendwo erscheint auch, also die dann ... im Portfolio oder im Lerntagebuch niedergeschrieben wird. Ja... also es ist jetzt, es ist sehr unterschiedlich, es kommt dann natürlich auch auf die Aufgabe drauf an. Ehm ... die Zeit ...also ich möchte irgendwie noch den Aspekt der Zeit hinein bringen.

Doz7: Okay

KN: Dass es noch so eine Rolle spielt, ob ich jetzt mich vertiefen kann, oder ob ich einfach so „drübersäderä“ ... lacht

Doz7: Lacht

KN: 7 Min. Wie heißt das denn auf Hochdeutsch? Einfach halt eben, wirklich nur diese Zielvorgabe beachte und einfach darauf hinarbeite ... egal ob es jetzt interessant wäre, oder nicht. Weil sehr oft gibt es ja dann ganz viele, wenn man ins Internet schauen geht, oder so ... ganz viele Möglichkeiten, das auszuweiten.

Doz7: Mhm. Und machst du das?

KN: Ja ... am Anfang habe ich es gemacht ... aber es ging dann einfach von der Zeit nicht mehr und war dann auch zum Teil unbefriedigend, weil es dann trotzdem ganz, irgendwie anders weiter geht ... also bei ... ein interessantes Beispiel finde ich beim MGU, wo mir so zum Begriff vom Erfolg plötzlich so, habe ich mir Gedanken gemacht und habe auch mit Doz MGU darüber so gemault und habe dann das auch so ausgeweitet und plötzlich gemerkt, Moment, ich habe das eigentlich, es ist schon interessant, aber eigentlich bringt es jetzt für diese Aufgabe nicht ... direkt etwas. Und habe dann auch wieder aufgehört und hatte dann wieder, so ein bisschen das Gefühl, ja das ist jetzt einfach Zeit, die verloren gegangen, unter den Schlussstrich, gegangen ist.

Doz7: Ja. Also, die nicht aufgabenspezifisch eingesetzt wurde.

KN: Ja. ich hätte es vielleicht einfließen lassen können ... Dann wäre es vielleicht wieder interessant geworden ...

Doz7: Mhm. Wurde es denn angesprochen in der Lernberatung?

[...]

KN: Aber es hatte nicht ... es war so ein Seiten ...einer von vielen Seitenästen.

Doz7: Wo es noch hunderte, oder tausende gäbe.

KN: Ja genau. Und das war eben, bevor ich es so ... also ich finde, ich arbeite jetzt zielgerichteter. Auch vor ... also der Schnittpunkt war für mich, als ich dann plötzlich all diese Lernberatungen hatte und auch darauf arbeiten musste. Und auf die andere Seite ist es auch befriedigend, wenn man weiss, morgen habe ich jetzt einfach Lernberatung und dann muss jetzt einfach das abgeschlossen sein. Ob jetzt das superinteressant ist, oder nicht ... Ja ... man hat es dann so geschafft.

Doz7: Ja. Klar.

In diesem Abschnitt stellt die Studierende folgende Beziehung zwischen den Metaphernmodellen her: Am Anfang des Semesters war es möglich, den vorgegebenen Weg zu verlassen, Suchbewegungen in die Weite des Internets zu

machen und dadurch eigenen Interessen nachzugehen. Dies machte KN auch bis zu einem so genannten Schnittpunkt. Dieser bezeichnet einen Zeitpunkt, ab welchem die Strategie gewechselt und auf die Lernberatungen hin gearbeitet wurde. Die vorgegebenen Ziele und die sichtbare Arbeit, also die abzuliefernden Produkte, steuerten von da an das Lernen. Dies aus zwei Gründen: Einmal, weil es unbefriedigend ist, wenn die Seitenäste nicht mit dem weiteren Weg verbunden werden, also kein Vorwärtsschreiten auf dem eigentlichen Weg bedeuten, dann aber auch, weil das Zeitbudget belastet wird – „unter dem Strich Zeit verloren geht“ – also letztlich nicht honoriert wird.

Es wird auch unterschieden zwischen Arbeit im Sinne von Vorbereitung des Lernens und dem eigentlichen Arbeiten, nämlich dem Herstellen von Produkten, die dann auch erscheinen und gesehen werden. Hier leuchtet wieder das ökonomische Gesetz der Optimierung von Aufwand und Ertrag bei der Auftragserfüllung auf.

Sich vertiefen wird mit dem Verb „können“ verbunden und in Gegensatz zum „Drüberweggehen“ gestellt. Dies legt den Schluss nahe, dass die Tiefe den persönlichen Wünschen und das schnelle „*Drübersäddärä*“ einer von der Zeitknappheit aufgezwungenen Notwendigkeit entspreche. Das Lernen entwickelt sich nicht unbedingt entlang der eigenen Interessen, wird von äußeren Faktoren bestimmt. Dazu gehört die Struktur der Selbstlernarchitektur, angesprochen werden die Lernberatungen. Diese „hatte“ KN „plötzlich“, womit angedeutet wird, dass dies nicht in ihrer Verantwortung liegt. Trotzdem wird die Einschränkung durch die Strukturierung und die Lernberatungen nicht nur negativ erlebt, weil sie ermöglicht, Etappenziele zu definieren und zum Abschließen von Teilaufgaben führt. Dies wird auch als positives Gefühl beschrieben, hervorgerufen durch die Bestätigung, dass man es „geschafft“ habe. Zwei Mal wird das Wort „einfach“ benutzt, keine eigentliche Metapher und doch könnte die doppelte Bedeutung einen Hinweis geben, dass die Zeitlimite durch die Lernberatung als Vereinfachung empfunden wird: Struktur als Bewältigungshilfe von Komplexität. Andere Studierende bestätigen mit ihren Aussagen diese Vermutung, indem sie in der Lernberatung mitteilten, dass sie Lernberatungen im Voraus „buchen“, weil sie „unter Druck“ gut arbeiten können. Hier zeigen sich erste Hinweise, dass der Dualismus zwischen Fremdsteuerung durch äußere Faktoren und Selbststeuerung durch intrinsische Motivation (Wunsch nach Tiefe) relativiert wird und als selbstsorgend zu bewältigendes Spannungsfeld verstanden wird.

Die Differenz zwischen einem eng geführten Lernweg und einer lustvollen Vertiefung wird auch in anderen Protokollen deutlich. Bei MB wird sie mit dem Bild des Maulwurfes und dem Eintauchen in einen See metaphorisiert:

MB: also ich habe jetzt einen Maulwurf im Kopf

Doz7: Ja, einen Maulwurf, ja

MB: Aber das ist es nicht, weil, weil ein Maulwurf nur, also ich habe das Gefühl, der

schaut dann wirklich nur darauf und das stimmt bei mir nicht. Es stimmt ein Stück weit und zwar dort, wo es mich dann fast erdrückt und wo ich nur abarbeite, aber es ist, vom Abarbeiten her, hat's etwas.

Doz7: Ja, aber dass der Maulwurf so blind ist, das stimmt nicht?

MB: Ja, das stimmt nicht. Also sagen wir mal, nein lassen wir mal, ok vom Abarbeiten her ist es ein Maulwurf und vom Ganzen her, oder eben auch vom Gefühl her, springe ich in einen See hinein. Also es ist ein schönes Gefühl ...

Doz7: ... Und heisst das auch schwimmen? ...

MB: Nein ich schwimm nicht, ich tauche ein

Doz7: Ah, du tauchst ein, ja.

MB: Ja bis an den Grund. Aber es ist schön. Also nicht, ja, kühl.

Hier zeigt sich die Ambivalenz zwischen den beiden Bildern: die Enge des Ganges in der Erde, die den vorwärts buddelnden Maulwurf fast „erdrückt“ und dem schönen Gefühl des „Eintauchens bis an den Grund“. Die Ambivalenz bezieht sich auf das Lernen in der Selbstlernarchitektur allgemein. Sie schafft es nicht, eine einzige Metapher zu finden, die beide Gefühle vereint und wählt deshalb zwei verschiedene. Die Erleichterung durch die Strukturierung kommt in einem anderen Abschnitt des Protokolls zur Geltung:

Doz7: Also die Erfahrung, dass das das erste Mal gut gegangen ist, hilft dir jetzt eigentlich, aus dieser ... Spannungssituation rauszukommen?

MB: Ja genau

Doz7: Und das erste Mal, wie bist du da rausgekommen?

MB: Es ging dann, ich hab dann einen Tag noch zur Verfügung gehabt, an dem ich wirklich hab durcharbeiten können, und irgendwie (...) Ich hab dann eben eins so abgearbeitet an einem Tag und wirklich viel erledigt und es war auch, dass sehr viel so erledigt werden konnte und dann war es plötzlich absehbar, also plötzlich habe ich mir so halt gesagt, Moment stopp, und mal schauen, was bleibt jetzt noch genau zu tun, und lass einfach hier mal alle Gefühle weg und wirklich mal objektiv schauen, was ist denn das Schlimme dran und dann habe ich gemerkt, ah nein, hier kann ich jetzt das schon, noch eine Lernberatung und dann habe ich es abgeschlossen und hier kann ich das und dann da und da und dann habe ich gesehen, es geht.

Doz7: Ja, also du hast wieder drüber hinweg gesehen.

MB: Ja und habe das Ziel gesehen. Und schlimm ist es, wenn ich mitten drin bin und nicht weiss, ob ich fertig werde oder nicht.

Im Gegensatz zum oben erwähnten guten Gefühl des Hineintauchens wird hier von der gleichen Studierenden die Schwierigkeit des Drinseins beschrieben: Ein allgemeiner Druck, der Panik auslösen kann, weil der Überblick fehlt. Das „Abarbeiten“ von Aufträgen wird wiederum als Erleichterung dargestellt, das Sehen der einzelnen Elemente der Struktur als ordnungsstiftend und Komplexität reduzierend.

Eine andere Studierende beschreibt das Dilemma der Tiefe in einer von der Lernberaterin explizit geforderten Metapher folgendermaßen:

Doz7: Gut, und jetzt vielleicht zum Schluss noch, wenn du ein Bild dafür finden müsstest, wie du jetzt arbeitest zu Hause, was die Qualität und vielleicht auch die Schwierigkeit ausmacht, wie würdest du das charakterisieren? Vielleicht mit einer Metapher.

DH: ... so ein bisschen ein Wurm (beide lachen)

Doz: Ein Wurm? Nämlich?

TN: Ich bohre mich so in das hinein und vielleicht manchmal auch so links und rechts, dann weiss ich nicht, ob ich alles wahrnehme und so das tiefe Hineinbohren ...

Doz: Und das ist verbunden mit Tiefe? Oder?

TN: Ja, mindestens mit dem Wunsch nach Tiefe (lacht) und der Wurm sieht ja auch nicht so viel, der weiß nicht genau ob er genug tief ist, (beide lachen), ob er eigentlich an der Oberfläche und wie er dann am Schluss raus kommt, sieht er dann nach 6 Wochen.

Doz: Aber es ist dir wohl in der Tiefe? Oder?

TN: Ja!

Doz: Es ist also nicht so, dass du damit verbindest, du erstickst?

TN: Es ist beides, eben, auf eine Art fühle ich mich sehr wohl in der Tiefe aber manchmal auch, wo bin ich eigentlich?

Doz: (Lacht) dann möchtest du gerne wieder raus schauen?

TN: Ja, manchmal fühlt man sich eben doch zu wohl vielleicht, (lacht).

Das Gefühl in der Tiefe wäre gut, wenn nicht die Gefahr bestände, dass sich der Wurm verirrt, dass er nicht mehr weiß, wo er ist und ob der Gang, den er gebohrt hat, dorthin führt, wo er sollte. Der mangelnde Überblick in der Tiefe wirkt beängstigend, weil er auch Kontrollverlust bedeutet, der Wurm weiß nicht genau, wo er ist. Wenn sich der Wurm zu wohlig fühlt in der Tiefe, sich unbeaufsichtigt in alle Richtungen bewegt, kann er nach sechs Wochen, wenn er wieder herauschaut, merken, dass er nicht am richtigen Ort gebohrt hat.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die von den drei Studierenden in den Protokollen gestalteten Bedeutungszusammenhänge von den konventionellen Metaphern des Lernens als Weg, Herstellungsprozess und Bewegung ins Innere/in die Tiefe ausgehen. Die Kombination der Metaphernmodelle schafft eine spezifische Deutung der persönlichen Lernerfahrung: KN unterscheidet zwischen eigentlichem Arbeiten, das produktorientiert ist und das Abschreiten des vorgegebenen Weges beinhaltet und dem interessengeleiteten, mehr Raum und Zeit beanspruchenden Lernens. Am Anfang des Semesters lernte KN in der freieren Art, der Mangel an Zeit und die Verbindlichkeit der Lernberatungstermine veränderten aber sein Vorgehen, dem sie auch etwas Positives abgewinnen kann: Das Vorgehen befriedigt. Freiheit wird demnach als Möglichkeit den eigenen Interessen nachzugehen verstanden. Freiheit im Sinne des selbstsorgenden Lernens dagegen meint auch den angemessenen Umgang mit vorgegebenen Strukturen. In diesem Sinne entsteht ein Widerspruch zwischen den beiden Ansichten: KN denkt, dass sie von einem autonomen zu einem stärker fremdbestimmten Vorgehen übergeht, im theoretischen Konzept der Selbstlernarchitektur macht sie aber Schritte in Richtung selbstsorgenden Lernens!

MB thematisiert die Ambivalenz zwischen freiem Bewegen in der Tiefe und eng geführtem Tunnelbau in der Erde. Die Erfahrung mit Panikattacken während der ersten Wochen führten auch bei MB zu einem auf Effizienz ausgerichteten Lernstil, der durch die optimale Zeitznutzung zu Freiräumen führt,

die das genussvolle Tauchen in die Tiefe mit guten Gefühlen erlaubt. Auch hier eine Entwicklung in Richtung selbstsorgenden Lernens.

DH wird in der zweiten Woche des Semesters befragt und beschreibt ihr Wohlbefinden als Wurm, der sich in die Tiefe bohrt. Sie hat noch keine Lernberatung besucht und ist unsicher, ob die Gänge, die sie in die Tiefe aber auch nach rechts und links bohrt, den Erwartungen der Dozierenden entsprechen. Die Effizienz wird nicht erwähnt.

Die Eigenart der Metaphern, durch offene Stellen und mehrdeutige Verbindungen Unschärfe zu erzeugen, ermöglicht eine individuelle Ausgestaltung und Erweiterung, die Hinweise auf persönliche Werthaltungen und Vorstellungen geben und sich als Ausgangspunkt der Lernberatung eignen (vgl. Kapitel 7).

6 Ergebnisse

Die Studierenden verwenden vorwiegend konventionelle metaphorische Ausdrücke für das Lernen, wenn sie von ihren persönlichen Erfahrungen sprechen. Diese lassen sich teilweise dem in der Kognitiven Linguistik, Sozial- und Erziehungswissenschaft mehrfach diskutierten und auch empirisch nachgewiesenen räumlichen Herkunftsbereich zuordnen (Lakoff/Johnson 2004; Schmitt 1995; Herzog 1999; Peyer/Künzli 1999).

Am häufigsten wird das Metaphernmodell der gerichteten Vorwärtsbewegung im Raum, die Wegmetapher, verwendet. Dies erstaunt nicht, hat sie doch sowohl in der pädagogischen Fachliteratur (siehe oben) als auch in der Alltagssprache einen prominenten Platz: Die Wegmetapher wird umfassend gebraucht für das Leben der Menschen und auch spezifischer für die individuelle Karriere (Moser 2003a). Sie stellt letztlich eine Übertragung des Ablaufes der Zeit als abstraktes Phänomen in die räumliche und damit der sinnlichen Erfahrung direkt zugängliche Dimension dar. Indirekt ist der Zeitaspekt im Metaphernmodell des Weges enthalten, weil zwischen dem Abmarsch und dem Erreichen des Zielpunktes immer Zeit vergeht. Dieser Aspekt wurde in den weiter oben zitierten Analysen nicht weiter thematisiert. In dieser Untersuchung taucht der Zeitaspekt bei verschiedenen Metaphernmodellen als zentraler Faktor auf: Bei der Wegmetapher wird das Vorwärtskommen betont, das Stehenbleiben oder Sichverweilen – durchaus Sinn stiftende Punkte im Bedeutungsraum des Weges – in Beziehung auf das Lernen werden tendenziell als „*Aufgehaltenwerden*“ gedeutet.

Die Analyse des räumlichen Metaphernmodells erhellt die Fokussierung der Studierenden auf Effizienz (Optimierung von Aufwand und Ertrag). Dieser Fokus erscheint beim zweithäufigsten gewählten Metaphernmodell „*Lernen ist ein Herstellungsprozess*“ in hellem Licht: Die Effizienz wird überbe-

tont, die eigenen Ansprüche an die Qualität der „*Produkte*“ dem auftragsorientierten „*Abarbeiten*“ untergeordnet. Diese bewusste Ausrichtung des Lernens geht einher mit ambivalenten Gefühlen, die in Verbindung mit der räumlichen Metaphorik ausgedrückt werden: das Bedauern, die Tiefe zu wenig ausloten zu können, und die Erleichterung, von den schriftlich formulierten Aufgabenstellungen und den Dozierenden als Auftraggebern unterstützt zu werden. So kann die Komplexität schrittweise abgebaut werden. Auffallend ist dabei, dass der Mehrzahl der Studierenden Tiefe und Nähe („*dranbleiben*“) erstrebenswert und selbstbestimmt erscheint, Zeitökonomie dagegen als aufgezwungen und oberflächlich. Die Selbstverantwortung für das Austarieren der beiden Bestrebungen wird nicht übernommen. Der metaphorisch dargestellte Gegensatz zwischen selbst gewählter Tiefe und aufgezwungener Zeitökonomie ist ebenfalls eine einseitige Betonung einzelner Aspekte des Bedeutungsraumes: Wie das didaktische Prinzip der exemplarischen Auswahl beweist, müssen sich Tiefenbohrungen und Zeitökonomie nicht ausschließen!

Handelt es sich bei den Metaphernmodellen des Weges und der Tiefe nicht um einen Widerspruch? Einerseits wird das langsame Vorwärtskommen als das Aufgehaltenwerden abwertend andererseits das Tauchen in die Tiefe als erstrebenswert metaphorisiert. Aus meiner Sicht zeigt sich hier ein Spannungsfeld, mit dem Studierende und Lehrpersonen konstruktiv – selbstsorgend – umgehen lernen müssen: Die widerstrebenden Impulse einer intrinsischen Motivation, die zum zeitvergessenen Aufgehen im Moment (Bezug zu Flow?) führen kann und der Vernunft, die das Fließen der Zeit (letztlich die Endlichkeit des Daseins) in die Waagschale legt.

Eine einzige Studierende kennt diese Ambivalenz der widerstrebenden Impulse nicht und freut sich mit dem Metaphernmodell des Wassers, dass in diesem Semester ihr selbstsorgender Umgang mit Ressourcen und Effizienz zum Zuge kommen kann: Sie beschreibt, dass sie sich als „*renaturierter Bach*“ fühlt im Unterschied zum Präsenzunterricht im vorhergehenden Semester, in dem sie sich öfters als „*ein Feuerwehrschauch, wo immer das Wasser gebremst wird*“ (JW) gefühlt hätte. Sie spürt die Freiheit innerhalb der vorgegebenen Strukturen.

Mit der Fokussierung auf Effizienz und Produkt bei der Herstellung tritt eine in der Pädagogik und humanistischen Psychologie weit verbreitete Metaphorik des „*Wachstums*“ in den Hintergrund. Diese Metapher tritt auch nicht als Sehnsucht auf, wie dies bei der Metaphorik der Tiefe der Fall ist und Ambivalenzen aufzeigt. Sie wird nur ein einziges Mal verwendet in der positiv gewerteten Einzelmetapher „*ich blühe auf*“. Ebenso wenig wird das Bergsteigen (ebenfalls eine Bewegung in die Höhe) verwendet. Das „*Abarbeiten*“ dagegen wird häufig genannt und könnte auch im räumlichen Sinn gedeutet werden: Statt dass die Lehrpersonen (wie bei Aebli 1976) die Lernenden auf die Berge führen, tragen die Studierenden die Berge lieber ab!

Interessant ist, zusammenfassend gesagt, nicht in erster Linie der Gebrauch der konventionalisierten Metaphernmodelle sondern die gruppenspezifische und individuelle Auslegung oder „Lesart“ (Forneck 2006a). Metaphernmodelle eignen sich dadurch, individuelle Lesarten in der Selbstreflexion aufzuspüren und in der Lernberatung zu bearbeiten.

7 Resümee

7.1 Optimierung von Aufwand und Ertrag

In dem Metapherngebrauch der Studierenden ist eine starke Betonung der Optimierung von Aufwand und Ertrag zu beobachten. Dies ließe sich als Zeichen einer kaum zu bewältigenden Quantität von Materialien und Aufträgen deuten. Eine Reduktion der Aufträge oder eine Vergrößerung der Zeitbudgets wäre dann eine mögliche Konsequenz. Von einem didaktisch-konzeptionellen Standpunkt erscheint aber eine andere Deutung wahrscheinlicher. Das Abwägen von Tiefe und Bearbeitungsoptimierung, das in der Metaphorik explizit wird, lässt sich dann als wichtiger Lernschritt im Umgang mit dem eigenen Lernen deuten. Wenn man den Druck reduziert, würde er sich an anderer Stelle aufbauen, da die Komplexität eine Herausforderung darstellt und die Orientierungsschwierigkeiten durch weniger Zeitdruck, der ja die Ansprüche an die Tiefe des Verständnisses reduziert, eher noch zunehmen. Das Thematisieren dieser potenziellen Überforderung kann als Querschnittsaufgabe der allgemeinen Lernberatung übertragen werden.

Wird nun Verarbeitungstiefe mit Autonomie und Zeitökonomie mit Fremdbestimmung konnotiert, so wird dieser Zusammenhang selbstsorgenden Lernens verstellt. Selbstsorge beim Studieren als eigenverantwortlicher Umgang mit seinen persönlichen Ressourcen und richtig verstandener Effizienz im Sinne von bestmöglicher Qualität kann in der Lernberatung reflexiv bearbeitet werden. Die Studierenden sollen in der herausfordernden Aufgabe unterstützt aber nicht davor geschützt werden!

7.2 Metaphorik der Autonomie?

Der Frage, welchen Begriff der Freiheit bzw. Autonomie die Studierenden in den Metaphern implizit äußern, wurde in dieser Untersuchung nicht systematisch nachgegangen und kann nur punktuell beleuchtet werden, verspricht aber einen interessanten Ansatzpunkt für weiterführende Studien. Verschiedene Studierende wählen Metaphern für die Wahlfreiheit, wie „*ich werde mir da die Rosinen rauspicken*“ (PK) oder „*Mathematik, die habe ich mir als*

Zückerchen aufgespart“ (JW), oder *„um ausweichen zu können“* (BG). Einzelne Studierende lösen sich vom Freiheitsbegriff, der ausschließlich die Wahlfreiheit zwischen Alternativangeboten meint und Lernenden die Rolle von Konsumenten und Konsumentinnen im Warenhaus zuschreibt. Dies zeigt sich zum Beispiel in der Metapher *„für mich ist es manchmal auch der langsamere Weg, der mich danach befriedigt“* (DH), *„irgendwie habe ich das Gefühl, es ist nicht vorgedacht für mich“* (JW), *„ja, das ist mein Garten, ich kann das Tor selber öffnen, ich kann es aber auch schließen und mich schützen“* (TW), *„es findet bei mir halt so viel an Gedankenschritten statt“* (ER).

Das Ringen um den „richtigen“ Umgang mit der Komplexität und der „knappen“ Zeitressource kann als konkrete Erfahrung der Selbstverantwortung interpretiert werden. Den metaphorischen Problematisierungen des eigenen Handelns in diesem Spannungsfeld soll in einer weitergehenden Untersuchung nachgegangen werden.

7.3 Funktionen von Metaphern

Die Reflexion der persönlichen Lernerfahrungen kann von individuellen Ausgestaltungen und spezifischen Verbindungen der konventionellen Metaphernmodelle ausgehen. Die Lernberaterin oder der Lernberater nimmt Metaphern der Studierenden auf, fragt nach oder kontrastiert in den Lerngruppensitzungen unterschiedliche Lesarten. Zukünftige Untersuchungen könnten der Frage nachgehen, ob und wie erkenntnisfördernde oder erkenntnisverschleiende Wirkungen von Metaphern(-modellen) zu unterscheiden sind und wie mit ihnen in der Lernberatung gearbeitet werden könnte.

Zur Illustration ein Beispiel aus der aktuellen Untersuchung: Eine Studierende beklagte die Anlage der Selbstlernarchitektur, die sie daran hindere, eine Schublade nach der andern zu füllen. Sie würde gezwungen, immer alle Schubladen geöffnet zu halten, weil die einzelnen Inhalte mit einander verbunden wären und nicht einzeln eingeordnet werden könnten.

Die Ausgestaltung der Behältermetaphorik beleuchtet ein Lernverständnis der Studierenden, das erfolgreiches Lernen mit dem additiven Einordnen von Wissensbestandteilen in Schubladen verbindet und die mit dem vernetzenden Setting der Selbstlernarchitektur nicht nur nichts anfangen kann sondern auch mit dem Ergebnis unzufrieden ist. Eine Intervention in der Lernberatung könnte die verwendete Metaphorik problematisieren und der Komplexität besser angemessene Aneignungsstrategien thematisieren.

Die gleiche Frage gilt für das Verwenden von Metaphern auf der Seite der Dozierenden. Ein bewusster Umgang mit Metaphern verhindert unnötige Festschreibungen und ermöglicht erweiternde Perspektiven. Die Metapher *„kopflastig“* könnte gezielt durch die Metaphorik des Tanzes ersetzt werden: *„tanzende“* Gedanken!

Literatur

- Aebli, Hans (1976): Die Lehrerfrage und der fraglose Unterricht. In: Dohmen, G. u.a. (Hrsg): Unterricht, Aufbau und Kritik. München: Piper Verlag, S. 86-101.
- Aristoteles (1982): Poetik (Herausgegeben und Übersetzt von M. Fuhrmann). Stuttgart: Reclam.
- Beeler, Armin (1999): Wir helfen zu viel. Zug: Klett.
- Debatin, Bernhard (1995): Die Rationalität der Metapher. Eine sprachphilosophische und kommunikationstheoretische Untersuchung. Berlin: De Gruyter.
- Debatin, Bernhard (1997): Metaphern und Mythen des Internet. (<http://oak.cats.ohiou.edu/~debatin/German/NetMet.htm>, 29.11.2007)
- Drewer, Petra (2003): Die kognitive Metapher als Werkzeug des Denkens. Tübingen: Gunter Narr.
- Drommel, Raimund H./Wolff, Gerhart (1978): Metaphern in der Politischen Rede. In: Der Deutschunterricht 30, S. 71-86
- Fillmore, Charles J. (1982): Frame Semantics. In: The Linguistic Society of Korea (Hrsg.): Linguistics in the Morning Calm. Seoul: Hanshin, S. 111-138.
- Forneck, Hermann J. (2006a): Selbstlernarchitekturen. Hohengehren: Verlag Schneider.
- Forneck, Hermann J. (2006b): Selbstgesteuertes Lernen und Professionalität. In: Forneck, Hermann J./Gyger, M./Maier Reinhard, Ch.(Hrsg): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Bern: h.e.p.
- Forneck, Hermann J./Gyger, M./Maier Reinhard, Ch.(Hrsg) (2006): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Bern: h.e.p.
- Gentner, Dedre/Gentner Donald, R. (1983): Flowing waters and teeming crowds: Mental models of electricity. In: Gentner, D. (Ed.): Mental Models. Hillsdale: Erlbaum, S. 99-129.
- Gessinger, Joachim (1992): Metaphern in der Wissenschaftssprache. In: Bungarten, Th. (Hrsg): Beiträge zur Fachsprachenforschung: Tosted: Attikon, S. 29-56.
- Glöckel, Hans (1996): Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gössling, Hans Jürgen (1993): Subjektwerden. Historisch-systematische Studien einer pädagogischen Paradoxie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Herzog, Walter (2002): Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.
- Jäkel, Olaf (1997): Metaphern in abstrakten Diskurs-Domänen. Eine kognitiv-linguistische Untersuchung anhand der bereiche der Geistestätigkeit, Wirtschaft und Wissenschaft. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (2004): Leben in Metaphern. Heidelberg: Carl Auer.
- Moser, Karin S. (2000): Metaphor Analysis in Psychology-Method. Theory and Fields of Application. In: Forum Qualitative Sozialforschung (Online Journal) 1, 2 (<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00moser-e.htm>, 20.11.2007)
- Moser, Karin S. (2003a): Metaphern des Selbst. Wie Sprache, Umwelt und Selbstkognition zusammenhängen. Lengerich: Pabst Science Publishers. 2. Auflage als e-book bei www.ciando.com.
- Moser, Karin S. (2003b): Mentale Modelle und ihre Bedeutung: kognitionspsychologische Grundlagen des (Miss)Verstehens. In: Ganz-Blättler, U. u.a. (Hrsg): Sinn-

- bildlich schief: Missgriffe bei Symbolgenese und Symbolgebrauch. Bern: Peter Lang, S. 181-205.
- Peyer, Anne/Künzli, Rudolf (1999): Metaphern in der Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 2, S. 177-194.
- Rumpf, Horst (1995): Wirklichkeiten berühren – Die Schule vor Herausforderungen des Zivilisationsprozesses. Die Bildungskrise – Umriss eines neuen Bildungsbegriffs. In: Buchen, Silvia/Weise, Elke (Hrsg.): Schule und Unterricht vor neuen Herausforderungen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ryter Krebs, Barbara (2006): Reflexivität und Lernberatung. In: Forneck, Hermann u.a. (Hrsg.): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Bern: h.e.p., S. 141-164.
- Schmitt, Rudolf (2003): Methode und Subjektivität in der Systematischen Metaphernanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung (Online Journal) 4, 2 (<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03schmitt-d.htm>, 20.11.2007).
- Schmitt, Rudolf (2000): Skizzen zur Metaphernanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung (Online Journal) 1, 1 (<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00schmitt-d.htm>, 20.11.2007).
- Schmitt, Rudolf (1995): Metaphern des Helfens. Weinheim: Verlag Beltz.
- Spychiger, Maria (2004): Zeitgemässe Erziehung (Buchrezension). In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 26, S. 3.
- Sternberg, Robert J./Horvarth, Joseph A. (1999): Tacit Knowledge in Professional Practice. In: Sternberg, Robert J./Horvarth, Joseph A. (Hrsg.): Researcher and Practitioner Perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass. (keine Seitenangabe).

Widerton zu einem professionellen ästhetischen Lehr-Lernbegriff. Eine Rekonstruktion thematisch- semantischer Strukturen aus Lernberatungsgesprächen in der Primarlehrerausbildung

Christiane Maier Reinhard

1 Einleitung

In welcher Weise eignen sich Studierende, angehende Primarlehrer und Primarlehrerinnen, Studieninhalte in Selbstlernarchitekturen an? In welcher Weise werden dabei Vorstellungen von Kunstunterricht und ganz allgemein vom Lernen im ästhetischen Erfahrungsbereich der Primarschule gebildet? Welche Folgerungen für das Handeln im Unterricht werden gezogen? Der vorliegende Beitrag hat Fragen der Wissenskonstitution in Selbststudienprozessen zum Gegenstand. Es handelt sich um den Studienprozess am Anfang der fachdidaktischen Ausbildung, im ersten Modul der Didaktik des Bildnerischen Gestaltens¹. Zu diesem Zeitpunkt arbeiten Studierende der Flexiblen Ausbildung zur Primarlehrperson in der Selbstlernarchitektur @rs, einer hochschuldidaktischen Konzeption, in der individualisierte Lernberatungen einen weitgehend in apersonale Medien (Online-Lernumgebung) verlagerten Selbststudienprozess begleiten². Durch Audioaufzeichnung und Transkription von Lernberatungsgesprächen, liegen Dokumente vor, die geeignet sind, in die Aneignung des Studieninhalts, in den Lernprozess der Studierenden, aufschlussreich Einblick zu geben. In diesen Textdokumenten materialisieren sich Vorstellungen über das Lernen und Lehren im ästhetischen Erfahrungsbereich und es zeigt sich, wie und welche Bedeutung Studierende dem Studieninhalt zuschreiben. Es sind Lesarten der Studientexte und -materialien, welche die bei der Konstruktion der Selbstlernarchitektur konzipierte, fachdisziplinäre Lesart verwandeln. Es werden semantische Strukturen rekonstruiert, von denen angenommen wird, dass sie als Rezeptionsweise im Studien- und Professionalisierungsprozess wirksam sind. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass eine spezifische, semantische Verweisungsordnung hergestellt wird, die der intendierten, kunstpädagogischen Wissensstruktur wi-

-
- 1 Im Studienplan des Instituts Primarstufe an der PH FHNW ist das Bildnerische Gestalten mit vier Semesterwochenstunden ein obligatorisches Studienfach im Grundstudium und Teil der Didaktik des Bildnerischen und Technisches Gestaltens (BTG) mit insgesamt acht Semesterwochenstunden.
 - 2 Eine ausführliche Darstellung der didaktischen Konzeption und der Realisierung der Selbstlernarchitektur @rs wurde 2006 publiziert (Forneck/Gyger/Maier 2006).

derspricht und einer Transformation durch Lernen widerstrebt. Unter den Differenzen spontan vs. analytisch und selbst vs. fremd wird diese Rezeptionsweise in einer differenzlogischen Figur erfasst und in ihrer iterativen Variation an zwei Lernberatungsgesprächen dargestellt.

Der vorliegende Beitrag bewegt sich im Kontext der Weiterentwicklung, Methodologisierung und empirischen Anwendung der Diskursanalyse (Keller/Hirsland/Schneider/Viehöver 2001). Untersuchungsgegenstand und -methode werden im zweiten Kapitel in diesem Bezugsrahmen gefasst. Im Kapitel drei werden die Rahmenbedingungen der Lernberatungssituation vorgestellt: die Struktur der Online-Lernumgebung BTG und das Lernberatungsprozedere. Das vierte Kapitel bildet das Zentrum des Beitrags. An zentralen Textstellen aus zwei Lernberatungsgesprächen wird Einblick in die Rekonstruktion der differenziellen Figuren spontan vs. analytisch und selbst vs. fremd gegeben. In sieben Interpretationsminiaturen werden deren Spielarten aufgedeckt und beschrieben. Das Resümee betont Aspekte des Untersuchungsergebnisses im Blick auf die kunstpädagogische Professionalisierung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern und im Blick auf die didaktische Funktion der Lernberatung in Selbstlernarchitekturen.

2 Aspekte des methodischen Vorgehens

2.1 Die Rekonstruktion thematisch-semantischer Strukturen

In der methodologischen Debatte findet eine Annäherung sprachwissenschaftlicher Methodologie und qualitativer Sozialforschung statt. Diese Annäherung scheint aussichtsreich, wenn es darum geht, das Verhältnis von sozial stabilisierten Signifikationsstrukturen und der reproduzierenden oder transformierenden Bedeutungszuweisung sozialer Akteure zu beschreiben – um ein solches Verhältnis handelt es sich auch in Lehr-Lernprozessen. Betrachtet man nun Wissensaneignung in der Lehrerbildung unter einem diskursanalytischen Zugang, dann hat das Vorteile. Durch die nun mögliche Verbindung mit dem Diskursbegriff³ wird Subjektivität als Produkt sozialer Praktiken begreifbar und zugleich als kreatives Potential denkbar, ohne auf einen emphatischen Subjektbegriff zu rekurren. Lernprozesse können dann als Übernahme und Veränderung von semantischen Strukturen beschrieben werden und zwar ohne dass die sozialen Akteure sich dieses Prozesses der Bedeutungszuschreibung bewusst sein müssen. Die Herausbildung eines professionellen Selbstverständnisses in Lehr-Lernprozessen des Studiums wird als Subjektivierungspraktik greifbar, deren Spuren sich in Texten nieder-

3 Zur diskursanalytischen, methodologischen Debatte vgl. Angermüller (2005).

schlagen. „Allerdings sind diese Praktiken ihrerseits gesellschaftlich und entspringen nicht dem Subjekt als Ursprung. Was das Subjekt vermag, ist der Bruch, die Verschiebung, der Gebrauch, die Differenz“ (Wrana 2006: 24f.). Es geht dann, das soll nochmals hervorgehoben werden, bei einer empirischen Annäherung an Lernen durch die Rekonstruktion semantischer Strukturen nicht um die Rekonstruktion subjektiv gemeinten Sinns. Es geht vielmehr um die Rekonstruktion von Sinn als Netz von Bedeutungsbezügen eines Textes unabhängig von der Intentionalität seiner Sprecher oder Schreiber. Letztere können vielmehr als wirkend-bewirkte Akteure betrachtet werden, denen jenes Netz der Bedeutung die Möglichkeit ihrer sinndeutenden Äußerungen und ihres professionellen Selbstverständnisses vorgibt.

In diskursanalytischer Perspektive wird die Lernberatung in der Selbstlernarchitektur @rs als Teil eines Ensembles diskursiver Ausbildungspraktiken betrachtet. Die analysierten Lernberatungsgespräche im Bildnerischen Gestalten des Sommersemesters 2005 sind so gesehen Teil eines Diskurses über das Lernen im Ästhetischen, in welchem die Disziplin, die Kunstpädagogik, eine anrufende Position⁴ einnimmt und ihre Novizen, Studierende in der Ausbildung, zu spezifischen Sichtweisen der professionellen Tätigkeit aufruft. Der Text, den die Studierenden in der Lernberatung sprechen, kann dann als Antwort auf den Text der Lehre angesehen werden, wie er in der Online-Lernumgebung @rs figuriert ist. In der didaktischen Konstellation der Selbstlernarchitektur @rs ist dabei die Wissensordnung der Disziplin in quasi doppelter Weise vertreten: einerseits im online-konfigurierten Lerninhalt und andererseits durch die Dozierenden, die in der Lernberatungssituation die intendierte, institutionell abgesicherte, disziplinäre Lesart des Lerninhalts vertreten. In diesen Lernberatungsgesprächen bildet sich der Gesprächsgegenstand oder Lerninhalt, im vorliegenden Fall ein ästhetischer Lernbegriff, mit dem spezifischen Netz von Bedeutungen, in dem der Gesprächstext den Gegenstand auslegt. Inhalte stellen dann nicht mehr feste Bedeutungseinheiten dar sondern sind „diskursiv-semantische Kopplungen von Signifikanten mit polysemer Verweisungsstruktur“ (Höhne/Kunz/Radke 1999: 34). Bei der vorliegenden Analyse der Lernberatungsgespräche wird nun die auf das didaktisch-strukturierte Wissen der Online-Abteilung antwortende Position der Studierenden, die Rezipientenseite, in den Vordergrund der Untersuchung gestellt. Die Intention der Untersuchung richtet sich darauf, transsubjektive Strukturen der Rezeption zu rekonstruieren, die voraussichtlich als Rezeptionsweisen der angehenden Lehrpersonen in deren Professionalisierungsprozess wirksam werden.⁵

4 Mit dem Begriff ‚anrufende Position‘ wird auf den von Althusser hervorgehobenen subjekt-konstituierenden Sinn des Begriffs ‚Anrufung‘ Bezug genommen (Althusser 1977).

5 Höhne/Kunz/Radke haben ein differenzanalytisches Vorgehen bei der Analyse von Schulbüchern entwickelt, auf das sich die vorliegende Studie hinsichtlich methodischer Entscheidungen bezieht. Sie rekonstruieren semantische Strukturen (Wissensstrukturen) von Lern-

Wie qualitative Forschung prinzipiell folgt die Rekonstruktion semantischer Strukturen einem datengetriebenen bottom-up Verfahren. Das empirische Datum, der Text, ist Ausgangspunkt. Seine Bedeutungsbezüge sollen durch die Analyse aufgedeckt und in semantischen Figuren stabilisiert werden. Verlangt ist eine möglichst präzise Analyse der textuellen Phänomene und des Gesprächsverlaufs in nachvollziehbaren Schritten der fortlaufenden Interpretation. Datenzentriertheit, Rekonstruktionshaltung, Sequenzanalyse, spiralförmige Präzisierung, Explikativität und Argumentativität sind Grundsätze des Untersuchungsvorgehens. Auf methodischer Ebene werden Analyseinstrumente verschiedener Ansätze im Sinne eines Baukastens je nach Datenmaterial bei der Analyse und Interpretation der Texte eingesetzt: ein textanalytisches Instrumentarium, das dem kontextsensitiven Sinnverstehen zugehört (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 95ff.), Verfahren der Argumentationsanalyse (Bayer 1999) und der Thematischen-Diskursanalyse (Höhne 2004: 389-417).

2.2 Die Herausarbeitung diskursiver Figuren

Figuren, Schemata oder Strategien bezeichnen diskursanalytisch die Ebene der Wiederholung und damit die Ebene möglicher Verallgemeinerung. Sie sind nicht singuläres Ereignis, wenn sie sich auch in singulären Ereignissen materialisieren. Iterabilität bezeichnet diese Eigenschaft von Wiederholung in Variation, die diskursive Praktiken kennzeichnen. Erst wenn es gelingt, die Figur oder Struktur in einer Kette von Äußerungsakten verschiedener Sprecher an verschiedenen Orten wieder zu finden, kann von einer diskursiven Praktik gesprochen werden. Die Verschiebung von der Intentionalität zur Iterabilität, zur Wiederholung, ist nach Wrana ein spezifisches Merkmal der poststrukturalistischen Diskurstheorie. „Iterabilität setzt Intentionalität der Sprecher nicht voraus. Die Wiederholung ist die Bedingung unter der die Singularität des Äußerungsaktes immer schon überschritten ist.... Die Wiederholung aber, ..., ist alles andere als eine identische Reduplikation.... Sie findet aber nicht auf der Ebene der Bewusstheit statt ...“ (Wrana 2006: 130). Höhne spricht von paraphrastisch-struktureller Ähnlichkeit und bezeichnet damit auf der Ebene der Analyse, die nicht wörtliche aber strukturähnliche Wiederholung als Form der Verallgemeinerung durch Typisierung, (Höhne 2004: 391) Iterabilität und paraphrastisch-strukturelle Ähnlichkeit stehen komplementär und bezeichnen je auf der Eben der Praxis oder der Analyse die diskurstheoretisch adäquate Form der Verallgemeinerung.

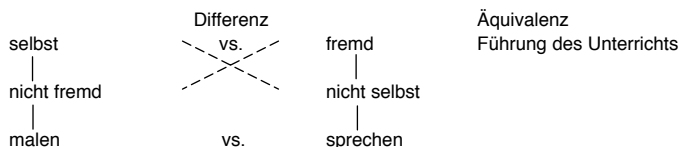
inhalten in Schulbüchern und schließen hypothetisch auf Wirkungen im Lehr-Lernprozess. Die vorliegende Untersuchung rekonstruiert semantische Strukturen im Vorgang der Wissensstrukturierung der Lernenden und zwar in Relation zum Lerninhalt (Wissensstruktur) einer Selbstlernarchitektur.

In der vorliegenden Studie hat sich eine differenzlogische Struktur als besonders geeignet erwiesen, am gegebenen Textmaterial diskursive Figuren zu abstrahieren. Differenzielle Strukturen geben der in Texten konstituierten Sicht auf die Welt eine grundlegende Orientierung und können auf einer sehr allgemeinen Ebene den Diskurs ordnen. Sie werden in diesem Beitrag als die Differenzen spontan vs. analytisch und selbst vs. fremd herausgearbeitet und in Varianten der Wiederholung beschrieben. Im Analyseprozess der Lernberatungsgespräche hat sich die thematische Diskursanalyse (TDA) als bevorzugtes Analyseinstrument herausgebildet. Sie erlaubt semantische Strukturen als Differenzstrukturen in Differenz-Konnotations-Doppelketten zu erfassen. Je nach Textstelle kann die gleiche Ausgangsdifferenz mit einer Folge variierender Konnotationspaare verbunden sein, die Höhne „Prädikationsstrickleitern“ nennt (Höhne 2004: 402f.), aus denen sich das Strukturmuster der im Diskurs vorgenommenen Differenzsetzungen ergibt.

Die Rekonstruktion der Differenzen erfasst konträr stehende Prädikationen in einer Kette von Konnotationspaaren, deren Äquivalenzen und die Qualität der Opposition. Jede Opposition hat zur Voraussetzung, dass sie sich auf etwas Gemeinsames bezieht, eine Äquivalenz. Selbst vs. fremd bezieht sich in den analysierten Texten als Äquivalenz auf die Führung von Unterricht, mit der Differenz von sich selbst im Unterricht führen und im Unterricht fremd geführt werden. Die Relationen zwischen den Oppositionen weisen eine spezifische Qualität auf, der auch eine Markierung der Differenzstruktur entspricht. Sie gibt dem Verhältnis der Oppositionen eine wertende Gerichtetheit.⁶ Am Beispiel der Differenz selbst vs. fremd ist die Selbstführung im Kunstunterricht, das selbstständige Lernen der Schülerinnen und Schüler, die bevorzugte und selbstverständliche Weise des Lernens. Von diesem Selbstverständlichen hebt sich das (fremd)geführte Lernen als fremdbestimmtes Lernen ab. Die Relation der beiden Oppositionen wird im gewählten Beispiel als Minderung bestimmt: Minderung von Freiheit, Minderung von Individualität, Minderung von Eigenraum und Selbstbestimmung. Diese Struktur von Differenzen, ihre Oppositionalität, ihre Qualität, Markierung und Gerichtetheit wird in der diskursiven Praxis der Textproduktion hergestellt und in der Analyse rekonstruiert.

Folgt man der differenziellen Ordnung des Textes, dann wird die leitende Differenz durch Konnotationen erweitert. Man kann dann feststellen – die Textbeispiele beziehen sich auf Kunstunterricht –, dass das Malen eines Bildes zu ‚selbst‘ konnotativ zugeordnet wird und das Betrachten eines Bildes oder gar das Sprechen über ein Bild eher in konnotativer Verbindung zu ‚fremd‘ steht. Auf diese Weise lässt sich eine erste Differenz durch eine Kette von Konnotationen erweitern.

6 Jedes Merkmal steht in der Differenzstruktur in einer kontradiktorischen und einer konträren Position. In der kontradiktorischen Position ist die Qualität der Relation eine Negation. In der konträren Position kann die Relation der Oppositionspaare semantisch modifiziert sein. Das wird als die Qualität der Differenz bezeichnet.



Qualität der Relation: Minderung

Markierung rechts: fremd(geführt) als das Andere, dass sich von der selbstverständlichen Eigenheit ästhetischer Praxis (selbst malen) im Unterricht abhebt

Zusammen mit den differenziellen Figuren haben sich im vorliegenden Material Subjektpositionierungen als relevant erwiesen. Unter Subjektposition wird die Position verstanden, die die Sprecherin oder der Sprecher des Textes innerhalb der möglichen Diskurspositionen (z.B. Lehrer, Schüler, Eltern, Student, Experte) einnimmt und von der aus der Text gesprochen wird. Zur Subjektposition gehört häufig eine raum-zeitliche Einordnung, die den Blickpunkt, von dem aus gesprochen wird, auf einer zeitlichen oder räumlichen Achse bestimmt. In den analysierten Texten betrifft die räumliche Achse zum Beispiel eine Positionierung innerhalb oder außerhalb der Institution Schule oder die Nähe oder Distanz der Sprechenden zu sich selbst. Auf der zeitlichen Achse kann es sich um ein vor, in oder nach der Ausbildung handeln. Subjektpositionen sind Zuweisungsstrukturen, in die Sprechende durch ihr Sprechen eintreten und in die sie durch die Aneignung von Sprechweisen eines Textes hineingesetzt werden. Sie sind spezifische Positionierungen innerhalb aller möglichen Positionen im jeweiligen Diskurs. Die Analyse der Lernberatungsgespräche zeigt, wie Studierende zwischen außerinstitutioneller und institutioneller Positionierung wechseln. Sie zeigt, wie die Praxisform Unterricht dabei je unterschiedlich konzeptualisiert und Studieninhalte je unterschiedliche Lesarten durch die gleiche Rezipientin erfahren – und wie genau darin ein Widerspruch agiert wird. Es wird deswegen bei der Bestimmung der Subjektpositionen die Bezeichnung „Ich-Selbst-Position“ eingeführt. Dies immer dann, wenn die Sprechenden im Übergang von einer Diskursinstanz/Subjektposition zu einer anderen sich explizit als eigene Position formulieren und positionieren.

Die Darstellung von Differenzstrukturen liegt auf einer hohen Abstraktionsebene, deren Verbindung zur einer textnah beschreibenden Interpretationsebene und damit zur Besonderheit des jeweiligen Textes in der hier gewählten Darstellungen der Textanalyse und -interpretation jeweils erhalten wird. Deswegen wird von Interpretationsminiaturen gesprochen, von denen jede durch einen Titel markiert wird, der sich zitierend auf die Textoberfläche bezieht: „Entdeckungsreise“ (4.4), „Sie sollen nicht sollen“ (4.1) oder „im Konflikt“ (4.7). Mit dem Begriff Miniatur werden die sieben Interpretationstexte absichtvoll als ein Ergebnis des Analyseprozesses charakterisiert, dessen Form Bildhaftigkeit beinhaltet. Bildhaftigkeit beinhaltet Anschaulich-

keit und Überschuss an Bedeutung, wodurch es möglich wird den Interpretationsprozess immer wieder zu öffnen und sich an das durch die Analyse geformte Material zurückzuwenden. Auf dieser Ebene der Interpretation, die zwischen der Abstraktionsebene der Differenzfigur und den je besonderen Konstellationen des individuellen Textes spielt, liegen die kunstpädagogisch und lehrerbildnerisch relevanten Ergebnisse der Analyse. Interpretationsminiaturen bringen diese Bezüglichkeit zur Darstellung.

2.3 Konstruktion des Datenkorpus

Die Untersuchung arbeitet mit natürlichen Daten, mit Dokumenten aus dem Studienprozess. Der Datenkorpus wurde nicht hinsichtlich einer Fragestellung erstellt. Im Sinne einer explorativ-heuristischen Studie ist daher die Eignung des Datenmaterials und die Präzisierung der Fragestellung bereits ein erstes Ergebnis des Analyseprozesses. Aus insgesamt 44 Audiodateien⁷ wurden die 11 Gespräche der ersten, obligatorischen Lernberatung ausgewählt und transkribiert. Dieses erste Beratungsgespräch findet als Einzelberatung statt, sobald die oder der Studierende die ersten fünf Lernaktivitäten in der Selbstlernarchitektur abgeschlossen hat (3.1). Mit diesen fünf Lernschritten beginnen die Studierenden das erste Modul der Didaktik des Bildnerischen Gestaltens und bringen insofern Lernerfahrungen aus einem tatsächlich anfänglichen Aneignungsprozess mit, in welchem sie – aufgrund der Konstruktion der Lernmaterialien – auf komplexe fachdidaktische Konzepte stoßen. Die anrufende Position der Lehre (Online-Lerninhalte) und die rezipierende Position (Student) treffen apersonal im Online-Studium und erstmalig personal in den hier analysierten Lernberatungen aufeinander. Der Datenkorpus umfasst mit elf Transkripten die Gesamtheit der Einzelberatungen dieses ersten Lernberatungsanlasses. Der vorliegende Beitrag arbeitet mit Analysebeispielen aus zwei dieser Beratungsgespräche.

Bei der sequenziellen Gliederung und der Bestimmung zentraler Textstellen werden thematische Segmente und segmentübergreifende thematische Zusammenhänge erfasst. Dieses Vorgehen soll in der anschließenden Feinanalyse der Textstellen garantieren, dass die Interpretationen mit den vorausgehenden und folgenden Textstellen vereinbar, bzw. an diesen Kontexten belegbar sind. Mehr als das: nur, wenn der Kontext erhalten bleibt, kann Bedeutung in der intratextuellen Tiefe der Bedeutungsverweisungen erschlossen werden. Der Textzusammenhang wird daher nicht durch ein synoptisches Sampling codierter Textstellen aufgelöst.

Beim ersten Durchgang durch das Textmaterial ergeben fünf geplante Beratungspulse der Lernberaterin eine erste Gliederungsebene in fünf Ge-

7 Das ist die Gesamtheit aller Lernberatungsgespräche der Abteilung BTG in der Selbstlernarchitektur „Individualisierung“ im Sommersemester 2005.

sprächsphasen (3.2.). Diese Beratungsimpulse sind in allen Beratungsgesprächen – bei variabler Abfolge – gleich. Die Thematisierungen der Studierenden laufen nun sowohl innerhalb dieser vorgegebenen Gesprächsphasen als auch über sie hinweg und bilden so eine zweite Ebene mit einer eigenen thematischen Entwicklung. Die Rekonstruktion der semantischen Strukturen fokussiert diese zweite Thematisierungsebene. Ihr folgt die Bestimmung zentraler Textstellen. Die Bestimmung zentraler Textstellen stützt sich dabei auf spezifische, textuelle Eigenschaften und diskursformneigene Strukturierungselemente als Indikatoren thematischer Relevanz:

- Die thematische Gestaltung erfolgt im Beratungsgespräch in hohem Maß interaktiv, mit einem raschen Sprecherwechsel. Längere, geschlossene Textpassagen der Studierenden haben sich als Indikator thematischer Relevanz erwiesen.
- Die Vorgabe der Online-Lernumgebung und der Lernberatung selbst bildet einen thematisch starken Rahmen. Textpassagen, in denen der Rezipient/die Studentin Themen selbst eröffnet, vorgegebene Themen unterläuft oder ihnen explizit widerspricht, werden als Hinweise auf thematische Relevanz angesehen.
- Die Wiederholung thematischer Aspekte in unterschiedlichen Gesprächskontexten (Reformulierungen) weist auf thematische Relevanz hin.
- Das Sprechen in der Lernberatung erfolgt primär in argumentativen Formen. Textpassagen mit szenisch-episodischem Erzählcharakter, zunehmender Dramatisierung und pointierter Darstellung sind Hinweis auf thematische Relevanz (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 135).
- Textpassagen mit textuellen Merkmalen, die auf ein Denken im Prozess des Formulierens hinweisen, werden als relevante Spuren der Wissenskonstruktion angesehen.
- Sprachliche Markierungen der Überraschung oder Verwirrung werden als Hinweise auf Problematisierungs- und Umzentrierungseffekte angesehen und sind Indikator zentraler Stellen.

Mit fortschreitender Analyse ergeben sich zunehmend Verweisungen im Gesprächstext, die die zentralen Textstellen als ein Resultat des Analyseprozesses bestätigen. Ergebnis dieses Vorgehens ist die Überführung der zeitlich-sequenziellen Struktur in eine Struktur von Bedeutungsbezügen, die sich beim mehrfachen Durchlaufen des Materials bis hin zur Feinanalyse herausbildet. Die analysierten Textstellen (4.3-4.7) sind ein komplettes Beispiel zentraler Textstellen eines Beratungsgesprächs und geeignet zu zeigen, wie die Interpretation durch intratextuelle Verweisungen Stabilität gewinnt.

3 Die analysierte Situation: Lernberatungsgespräche in der Selbstlernarchitektur @rs

Gesprächstexte haben die Eigenschaft implizit auf den situativen Kontext zu rekurrieren. Ihre prinzipiell elliptische Struktur macht paraphrasierende Explikationen des Kontextes notwendig. Auf der Ebene der Interpretation ist die Bezugnahme auf die Online-Lernumgebung zudem eine systematische Voraussetzung. Es soll deswegen vor der Darstellung der Textanalysen Einblick in die Struktur der Online-Inhalte gegeben und der konzipierte Verlauf der Lernberatungsgespräche dargestellt werden (3.1. u. 3.2).

3.1 Die Online-Lernaktivitäten im Bildnerischen Gestalten

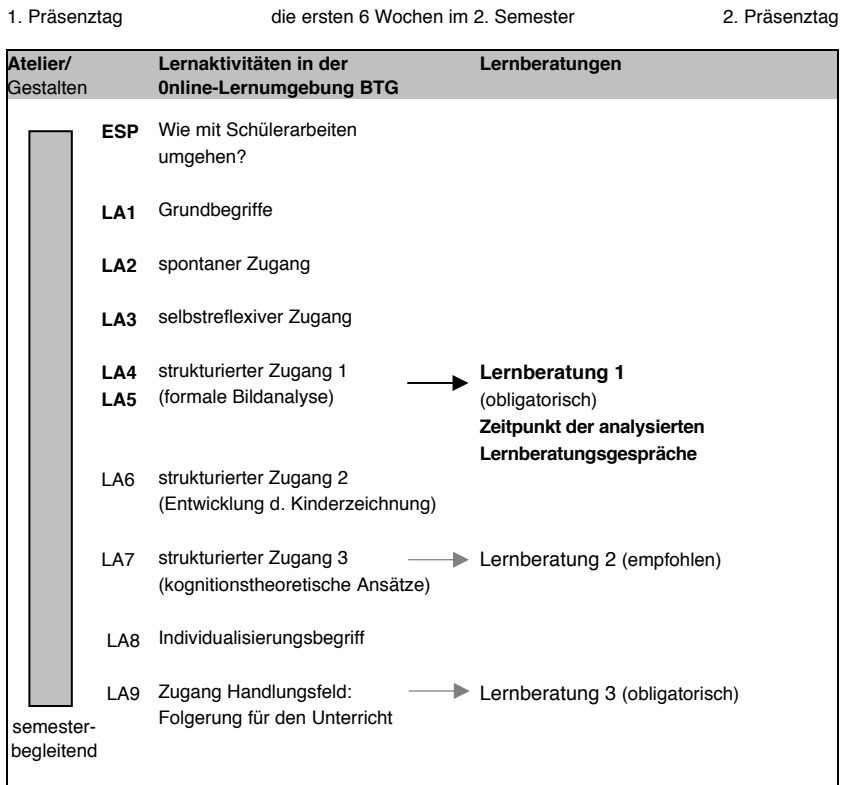
Die Online-Abteilung BTG konzipiert ihren fachdidaktischen Inhalt unter Bezug auf das Leitthema „Individualisierung“, das in der Gesamtarchitektur @rs die Studienfächer des zweiten Semesters verbindet (Maier Reinhard 2006: 165-192). Es soll in dieser Vernetzung ein je fachspezifischer, fachdidaktischer Individualisierungsbegriff entwickelt werden. Kunstpädagogisches Wissen wird dabei in der Form eines didaktisch-strukturierten Textes angeboten, der weit mehr ist als eine Ansammlung von Lernstoff. Vielmehr werden durch die didaktische Strukturierung spezifische Interpretationsweisen vorbereitet und zwar so, dass Phänomene des Kunstunterrichts in einen Fragehorizont gestellt werden, der den Studierenden ihrerseits den selbständigen Aufbau von Interpretationsweisen ermöglicht. Als Entwicklung von ‚Lesarten‘ wird diese in der Selbstlernarchitektur angestrebte Art des Wissensaufbaus bezeichnet.

„Lesarten sind also sowohl aktiv hergestellte als auch in den Objekten (z.B. Lerndokumente der Selbstlernarchitektur) angelegte strukturelle Verbindungen einzelner Elemente, mit Hilfe einer Bedeutungszuschreibung hergestellte strukturelle Konstruktionen. Lernen meint immer Lesarten herzustellen“ (Forneck 2006: 24/25).

Zum Online-Textkorpus gehören drei Typen von Dokumenten. (1) *Lernwegempfehlungen* (LWE) enthalten die den Lernweg strukturierenden und organisierenden Informationen. Zu jeder Lernwegempfehlung gehört ein zweites Dokument, eine (2) *Lernpraktik* (LP). Lernpraktiken bieten Studententechniken in Relation zum jeweiligen Lerninhalt an. Um die in der Lernwegempfehlung aufgeworfene Fragestellung oder Aufgabe bearbeiten zu können, sind jeder Lernaktivität (3) *Lernmaterialien* (Mat) zugeordnet. Diese drei Dokumententypen bilden gemeinsam das didaktische Arrangement einer *Lernaktivität* (LA). Der Studieninhalt bietet sich den Studierenden nun als eine Abfolge solcher Lernaktivitäten dar. Abbildung 1 zeigt für die Online-Abteilung BTG neun Lernaktivitäten, die während der ersten sechs Wochen des Semesters

durchlaufen werden. An drei für den Wissensaufbau der Online-Abteilung zentralen Punkten des Lernprozesses, sind die Lernaktivitäten mit Lernberatung verbunden. Die im vorliegenden Beitrag analysierten Lernberatungsgespräche gehören zum ersten Lernberatungszeitpunkt. Zum Zeitpunkt der ersten Lernberatung sind also die ersten fünf Lernaktivitäten der Abteilung BTG in der Selbstlernarchitektur durchlaufen. Nur diese fünf Lernaktivitäten werden deswegen im Folgenden ausführlicher dargestellt.

Abb. 1: Struktur der Abteilung Bildnerisches Gestalten (BTG)
1. Semesterhälfte



Die Lernaktivitäten gehen von einem *Einstiegspunkt* (ESP) aus. Dort wird eine typische Situation aus dem Kunstunterricht so angesprochen, dass der anschließende Lernprozess unter einer unterrichtspraktischen Handlungsperspektive erfolgen kann. Folgende Situation wird vorgestellt: Im Unterricht einer Primarschulklassen sind Zeichnungen entstanden. Die Lehrper-

son muss nun reagieren. Wie geht man mit Schülerzeichnungen lehrend u. lernend um? In den nun folgenden Lernaktivitäten werden Bearbeitungsrichtungen der aufgeworfenen, didaktischen Problemlage angeboten. Deren Kern bildet die Betrachtung und Interpretation von Schülerarbeiten einer 5. Klasse. In den ersten fünf Lernaktivitäten wird dabei mit Perceptbildung⁸ die Art und Weise verstehender Annäherung an Bilder zum Thema gemacht. Die Studierenden sind aufgefordert, in einer spontanen Erstbegegnung (1) und zwei anschließenden Reflexionsschritten, einem selbstreflexiven Zugang (2) und einem formal-bildanalytischen Zugang (3), Schülerarbeiten zu betrachten und zugleich diese Zugangsweisen als Methode der Bildinterpretation zu reflektieren. In ihrem interdependenten und zirkulären Verhältnis stehen diese Zugangsweisen für eine komplexe Methode der Bildrezeption. Sie entspricht zu Teilen einem alltagsweltlich praktizierten Bildzugang. In ihrer Gesamtheit, mit einer zweifach reflexiven Bewegung der Bewusstmachung, entspricht sie einem professionellen Zugang, dessen reflexiv-zirkuläre Bewegung zu steigender Differenziertheit und Expertisebildung führt. Indem die Studierenden sich in der Selbstlernarchitektur bewegen, führen sie selbst den Bildrezeptionsvorgang aus und werden veranlasst, diesen als Methode zu reflektieren.

Im Folgenden werden die ersten fünf Lernaktivitäten⁹ skizziert. Die etwas ausführlichere Darstellung ist nötig, um die analysierten Textstellen der Beratungsgespräche (4.1.-4.7.) im Kontext der Selbstlernarchitektur verständlich zu machen.

Die erste Lernaktivität (LA1) stellt fachdidaktische Grundbegriffe und Konzepte an den Anfang des Studienprozesses, so dass im fortlaufenden Lernprozess entlang der Lernaktivitäten der Selbstlernarchitektur ein kunstpädagogisches Begriffsnetz entwickelt und ausdifferenziert werden kann. Diese erste Lernwegempfehlung nimmt dabei auf alltagsweltliche Erfahrungen Bezug, in denen die frühe Kinderzeichnung vielen Betrachterinnen und Betrachtern als wunderbares Produkt kindlicher Kreativität und Einzigartigkeit erscheint, eine Qualität, die später in der Schule zu schwinden scheint. Mit einer Folgerung in Frageform „Nimmt Individualität etwa ab?“ wird eine Aufmerksamkeitsrichtung angelegt, unter der das Textdokument im Materialteil der ersten Lernaktivität gelesen werden kann, die aber auch die folgenden Lernaktivitäten begleiten wird. Der Text im Material der ersten Lernaktivität

-
- 8 Die Online-Abteilung BTG bezieht sich auf das von Gunter Otto für die Kunstpädagogik adaptierte Konzept der Perceptbildung. Perceptbildung führt nach Otto zu einem Auslegungsprozess, der sich – auch wenn er prinzipiell auf Sprache verwiesen ist – nicht in der Subsumtion einer individuellen Erscheinung unter das Allgemeine des Begriffs erschöpfen kann. Auslegungsprozesse umlegen daher das Bild mit Bedeutungszuschreibungen in auch nonverbalen „Sprachen“ und sind prinzipiell unabgeschlossen (Otto 1984: 35-44; Otto/Otto 1987; Otto 1998 Bd. I).
- 9 Die Online-Dokumente der Abteilung BTG in der Selbstlernarchitektur „Individualisierung“ können unter www.selbstlernarchitektur.ch eingesehen werden.

ist ein Überblickstext zu grundlegenden kunstpädagogischen Konzepten und akzentuiert den Aspekt der Individualität ästhetischer Praxis. Die erste Lernaktivität stellt dadurch an den Anfang des Lernprozesses einen komplexen, theoretischen Einschub mit einer deutlichen Kontrastierung zur alltagspraktischen Ausdruckweise, bevor in den folgenden Lernaktivitäten der Zugang zu Schülerbildern an konkretem Bildmaterial realisiert wird (SLA_Ind_BTG_LWE1)¹⁰.

Die zweite Lernaktivität (LA2) knüpft nun direkt an diejenige Unterrichtssituation an, die im Einstiegspunkt (ESP) vorgestellt wurde: Im Unterricht einer fünften Klasse sind Bilder entstanden, auf die die Lehrerin/der Lehrer reagieren muss. Im Online-Material werden dazu Schülerzeichnungen einer fünften Klasse vorgestellt. Die Lernwegempfehlung enthält die Aufforderung zu einer spontanen, ersten Betrachtung und schlägt in der Lernpraktik dazu eine Vorgehensweise vor, welche als Erstbegegnung (spontaner Zugang) zur Wahrnehmung von Merkmalen der Zeichnungen, zu Assoziationen, Erinnerungen, Gefühlen und ästhetischen Präferenzen der Betrachtenden führen soll. Explizit wird in der Lernwegempfehlung (LWE2) der Erstbegegnung eine besondere Bedeutung zugesprochen. Sie wird als eine Basis für den Umgang mit Schülerarbeiten eingeführt.

„Dieser Erstzugang ist von der subjektiven Sicht der Betrachterinnen und Betrachter geprägt. Das ist im alltäglichen Umgang mit Bildern so und wird auch in ihrem künftigen Unterricht so sein. Die erste spontane Reaktion bildet eine Ausgangsbasis für den Umgang mit Schülerarbeiten.“ (SLA_Ind_BTG_LWE2).

Die dritte Lernaktivität (LA3) fordert die Studierenden auf, den Blick reflexiv auf den vollzogenen Erstzugang zu wenden, um Eigenheiten der persönlichen Betrachtungsweise zu erkennen (selbstreflexiver Zugang). In der Lernwegempfehlung wird der spezifische Erkenntniswert des Erstzugangs und seiner Reflexion hervorgehoben.

„Häufig ist man sich über die Rolle der eigenen Betrachtungsweise ... nicht bewusst. Wird sie bewusst, dann ist der subjektive Erstzugang nicht etwas Defizitäres, das es möglichst auszuschalten gilt, sondern im Gegenteil ein wichtiges Werkzeug, das zum Verstehen der Schülerarbeiten führt“ (SLA_Ind_BTG_LWE3).

Die vierte und fünfte Lernaktivität (LA4/LA5) wendet den Blick erneut auf die Schülerzeichnungen, indem nach wirkungsrelevanten Elementen der Bildsprache gefragt wird. Zu diesem Zweck werden in den Materialdokumenten Kategorien und Verfahren der formalen Bildanalyse eingeführt. Explizit weist der Online-Text hier auf die Relevanz von bildanalytischem Wissen hin, wobei die beiden Lernwegempfehlungen (LWE4 u. LWE5)

10 Dokumente der Online-Lernumgebung werden in folgender Weise gekennzeichnet: Selbstlernarchitektur Individualisierung (SLA_Ind.) des Faches Bildnerisches und Technisches Gestalten (BTG), erste Lernwegempfehlung (LWE1).

den Kategorien und Verfahren der formalen Bildanalyse eine spezifische Bedeutung zuschreiben. Es wird nämlich hervorgehoben, dass die Wirkung des Bildes auf den Betrachter im bildanalytischen Zugang auf Merkmale des Bildes zurückgeführt und damit der Beliebigkeit entzogen wird. Die Wirkung des Bildes erscheint somit nicht einfach als beliebige, subjektive Projektion der Betrachter, sondern als Ergebnis einer Interaktion zwischen Bild und Betrachter, in der das Bild eine eigene Mächtigkeit hat. Es wird auf die interdependente Verbindung zwischen Bild/Objekt und Betrachterin/Subjekt aufmerksam gemacht und zugleich die Bedeutung der subjektiven Empfindung im ästhetischen Zugang hervorgehoben. Der Text beschreibt den Betrachtungsvorgang als eine fortlaufende Bewegung, ein Pendeln zwischen Bild und Betrachter.¹¹

„... Wenn Sie so vorgehen, dann wird die Empfindung der Betrachterin nicht durch die Ergebnisse der Bildanalyse ersetzt. Sie ist vielmehr Teil des Bildverständnisses. Bei diesem Weg der Bildanalyse bewegen Sie sich zwischen empfundener Wirkung, sichtbaren Eigenschaften des konkreten Bildes und unter Bezug auf allgemeine, formale Kategorien der Bildanalyse hin und her.“ (SLA_Ind_BTG_LWE4/5).

3.2 Die Lernberatung

Die fachliche Lernberatung in der Selbstlernarchitektur @rs versteht sich als Lernentwicklungsberatung. Sie hat die Aufgabe individuelle Lernerfahrungen aufzugreifen und einen inhaltlichen Lernfortschritt durch individualisierte Lernwegempfehlungen zu gewährleisten. Sie will Reflexivität fördern, indem Studierende die Möglichkeit erhalten und aufgefördert werden, Metaperspektiven zu bilden, aus denen sie einerseits auf die eigene Wissenskonstruktion und andererseits auf die der Online-Abteilung rückblickend beides in Relationen setzen können. Studierende sollen so die Möglichkeit haben, sich der eigenen und der disziplinären Perspektivität bewusst zu werden und sich selbst bewusst zu positionieren. Diese Konzeptualisierung der Lernberatung impliziert einen Bezug auf den Lernbegriff, der bei H.J. Fornreck (Fornreck 2006) dem „Selbstsorgenden Lernen“ unterlegt ist.¹² Lernen im Sinne des „Selbstsorgenden Lernens“ wird als ein Vorgang bestimmt, in dem Les-

11 Zur Bild-Rezipienten-Interaktion und ihrer Verortung in einem Theoriemodell der Text-Leser-Interaktion gibt Burkard Michel einen theoretischen Bezugsrahmen und das Beispiel einer empirischen Untersuchung von Sinnbildungsprozessen bei der Bildrezeption (Michel 2006).

12 Im Konzept des selbstsorgenden Lernens ist es durchaus nicht beliebig, welche Lesarten gebildet werden, vielmehr geht es darum, dass Lernende ihre Lernhandlungen an von ihnen im Lernprozess gebildeten, generativen Themen orientieren. Generative Themen ergeben sich im disziplinären Horizont. Dies kann gelingen, wenn differente Lesarten relationiert werden und dieser Prozess durch das didaktische Setting unterstützt wird. In Selbstlernarchitekturen spielen Lernberatungen bei der Relationierung von Lesarten und der Herausbildung generativer Themen eine wesentliche Rolle (Fornreck 2006: 34-49).

arten hervorgebracht werden. Lesarten wiederum sind es, die durch spezifische Verknüpfungen von Information deren Bedeutung schaffen. Lernen kann nun als ein Prozess der Veränderung gesehen werden, in dem Lesarten gebildet und dadurch Information bedeutungsvoll geordnet wird, wobei damit jeweils die Strukturierung oder die Umstrukturierung eines Begriffsnetzes verbunden ist. Deswegen fordern die Online-Abteilung und die Lernberatung BTG dazu heraus, Perspektiven einzunehmen, unter denen fachdidaktische Begriffe in ihrer Stellung in einem Begriffsnetz sichtbar gemacht werden und fordern, diese Vernetzung als spezifische Lesart zu reflektieren. Konzipiert sind für das erste Lernberatungsgespräch – aus ihm stammen alle hier analysierte Textbeispiele – fünf in variabler Reihenfolge einsetzbare Lernberatungsimpulse. Sie werden im Folgenden dargestellt:

(a) Situationsklärung

Die Lernberaterin stellt ihr geplantes Beratungsvorgehen vor. Die Studierenden werden aufgefordert, eigene Beratungsthemen einzubringen. Es wird vereinbart, wie diese in das Beratungsvorgehen aufgenommen werden.

(b) Kommentar eines Schülerbildes

In der Regel setzt dann das Gespräch mit dem Kommentar zu Schülerzeichnungen ein. Dieser Gesprächsanfang bietet die Möglichkeit, mit der bisher ungewohnten Lernberatungssituation vertraut zu werden und gibt zugleich Einblicke in den Gebrauch, den die Studierenden von den Bildzugängen machen.

Beratungsimpuls: Die Lernberaterin legt zwei bis drei Schülerzeichnungen auf den Tisch, von denen eine Zeichnung neu, d.h. im Online-Material nicht enthalten ist. „Du hast Schülerzeichnungen betrachtet und kommentiert. Hier ist noch eine Arbeit dieser Klasse. Könntest du auf dem Hintergrund deiner Kenntnisse diese Schülerarbeit spontan kommentieren.“

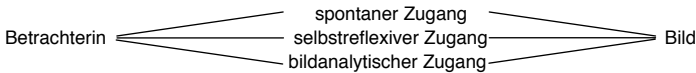
(c) Das professionelle Instrument

Es wird veranlasst, eine Perspektive einzunehmen, aus der der Weg durch die ersten fünf Lernaktivitäten als Methode der Bildrezeption in den Blick kommt und somit explizit wird. Dies entspricht einer Lesart der ersten fünf Lernaktivitäten, die in der Online-Abteilung systematisch angelegt ist, indem schon in den Lernwegempfehlungen sukzessive aufgefordert wird, die Elemente dieses „Instruments“ zu beschreiben. Die Lernwegempfehlungen und der Lernberatungsimpuls intendieren also die Reflexion des Gebrauchs (siehe auch (b)), den die Studierenden von den Bildzugängen während der Selbststudienphase gemacht haben.

Beratungsimpuls: „In den Lernaktivitäten wird davon gesprochen, dass du ein professionelles Instrument erwirbst, eine Methode um Schülerbilder zu verstehen. Kannst du dieses Instrument nun beschreiben? Was gehört zu diesem Instrument?“

Differenzierung des Beratungsimpulses: „Wenn wir nochmals auf das Instrument mit seinen drei Teilschritten zurückschauen; wie sieht du dann das Verhältnis – die Gewichtung und Bedeutung – dieser drei Zugangsweisen?“

Im Laufe dieser Lernberatungsphase wird die folgende Darstellung auf den Tisch gelegt.



(d) *Die Frage nach der Individualität*

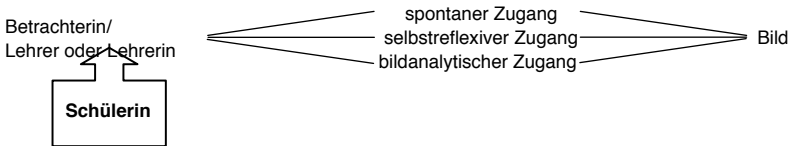
Zur Reflexion des Individualisierungsbegriffs und seiner Veränderung mit den Lernschritten in der Selbstlernarchitektur wird in den Online-Texten systematisch aufgefordert. Der vierte Lernberatungsimpuls veranlasst die Studierenden nun ihren vorläufigen Individualisierungsbegriff zu explizieren. In dieser Lernberatungsphase werden nach Bedarf Interventionen eingesetzt, mit denen die Selbstverständlichkeit des Individuellen in ästhetischer Praxis in Frage gestellt wird.

Beratungsimpulse: „Wie zeigt sich in diesen Schülerzeichnungen Individualität? Was wäre dann Individualisierung als didaktische Aufgabe?“
Intervenierend: „So individuell ist das doch wiederum nicht, wenn man die gezeichneten Figuren ansieht ...?“ „Bist du sicher, dass die Zeichnungen von verschiedenen Schülern stammen?“ „Ich finde auf diesen Zeichnungen Merkmale, die eher sehr ähnlich sind, eher gleich und weniger individuell?“ „Typische Kinderzeichnung, sagt man doch.“ „Wo beginnt hier Individualität – wo hört sie auf?“

(e) Die Dezentrierung

Dezentrierungen sind geeignet die bestehende Wissenskonstruktion umzubauen und die Grenzen des Denkbaren zu verschieben. Am Ende der Lernberatung wird eine Dezentrierung angestoßen, die zu einer neuen Lesart des Online-Studieninhalts führen kann und auf diese Weise die nachfolgenden Lernaktivitäten einleitet. Der Beratungsimpuls bezieht sich auf die grafisch dargestellte Struktur der Bildrezeption (Lernberatungssituation (c)). Alle bisher durchlaufenen Lernaktivitäten thematisieren die Schülerzeichnungen aus der Betrachterperspektive des erwachsenen Betrachters, der Studierenden und der zukünftigen Lehrperson. Schüler und Schülerinnen sind als Autoren der Bilder quasi hinter dem Bild stehend mitgegeben, bleiben in den Online-Materialien jedoch unthematisch. Der Lernberatungsimpuls veranlasst nun eine Wortkarte „Schüler“ auf die Position zu legen, die auf der Strukturdarstellung bis dahin durch „Betrachterin/Lehrperson“ eingenommen wurde. Der Schüler wird so von einer Hintergrundstellung in den Vordergrund geholt und als Akteur in das Zentrum gesetzt. Auf diese Weise wird aufgefordert eine Strukturvariation vorzunehmen und deren Implikationen zu denken.

Beratungsimpuls: Es wird eine Karte mit dem Wort ‚Schülerin‘ auf die Position ‚Betrachterin/Lehrperson‘ gelegt. „Wie siehst du den Schüler oder die Schülerin an dieser Stelle?“



4 Die Analyse thematisch-semantischer Strukturen, Spielarten der Differenzen spontan vs. analytisch und selbst vs. fremd

Die folgende Analyse und Interpretation der Lernberatungsgespräche rekonstruiert semantische Strukturen, denen die Aneignung des Studieninhalts durch die Studierenden folgt.¹³ Sie werden als Rezeptionsweise bezeichnet und in einer differenzlogischen Figur, in den Differenzen spontan vs. analytisch und selbst vs. fremd erfasst. An Textstellen aus zwei Beratungsgesprächen wird gezeigt, wie diese Differenzen in der Rezeption der Online-Lerninhalte spielen. Ihr Spiel zeigt sich in den spezifischen Lesarten des Online-Inhalts, aber nicht nur. Es zeigt sich auch als Lesart von Ereignissen im Praxisfeld, an Beispielen aus den Praktika und an der Antizipation künftigen Handelns im Unterricht, insofern die Studierenden solche Verknüpfungen in den Beratungsgesprächen herstellen. Unter 4.1 und 4.2 werden die beiden Differenzen zunächst an zwei

13 Zur Darstellung der Analysen im Kapitel 4.1-4.7

- Prinzipiell werden die vollständigen, zu analysierenden Textstellen der Interpretation vorausgestellt. Sie werden gemäß der Textabfolge als T1-T7 nummeriert und mit dem Personensigle markiert (T1 AR-1)
- Der Beratungsimpuls, der der Äußerung der Studierenden vorausgeht, wird jeweils zu Beginn der Analyse vorgestellt.
- Die Analyse und Interpretation fokussiert die Äußerungsfolge der Rezipienten/Studentinnen. Die Gesprächsteile der Dozierenden werden in der Darstellung daher grau zurückgesetzt.
- Wird in den Analysen zusammenhängend aus der Transkription zitiert, erfolgt ein Einschluss des Zitats mit Backslash unter Angabe der Zeilenzahl aus dem Transkript.
- Werden einzelne Formulierungen aus dem Kontext gelöst, spricht der Analysetext also mit den Worten des Gesprächstextes, werden Anführungszeichen gesetzt. Nicht jedes Mal wird dann die Zeile angegeben, aus der zitiert wurde.
- Um die Lesbarkeit des Textes zu erleichtern, wird prinzipiell die weibliche Form gewählt, es sei denn das Textverständnis mache eine andere Handhabung nötig.

Textbeispielen aus einem Beratungsgespräch der Studentin/des Studenten AR gewonnen. Unter 4.3-4.7 wird dem Spiel ihrer Variationen an Textbeispielen aus einem zweiten Beratungsgespräch der Studentin/des Studenten TV gefolgt. Alle Textstellen gehören zu den Lernberatungsimpulsen 3.2. (c) (die Frage nach dem Instrument) und 3.2. (e) (die Dezentrierung). Jede der sieben Analysen schließt mit einer akzentuierten, verdichteten Interpretation, die in einem eigenen Textabschnitt herausgestellt ist und es bietet sich so die Möglichkeit, die Analysen von dieser verdichtenden Interpretation aus zu lesen.

4.1 Sie sollen nicht sollen

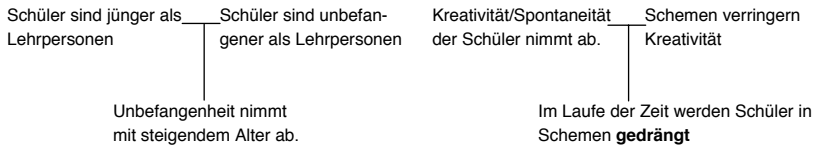
T1 AR-1

766 AR
 767 Ich seh ihn [Schüler] eigentlich als unbefangener vielleicht –
 768 D2
 769 [...?]
 770 AR
 771 Ja, auf jeden Fall. Kommt sicherlich auch auf das Alter an, weil das
 772 ja dann stetig sich auch ändert.
 773
 774 39 MIN
 775 D2
 776 Jetzt denk mal über das ganze Instrument nach, das du dir im
 777 Augenblick eroberst [...?]* den Schüler.
 778 AR
 779 (...) Ich denke, der Schüler, der, also es hat einmal da irgendwo so
 780 nen Satz, den hab ich mir angestrichen, dass eigentlich der Schüler
 781 mit zunehmender, also dass er an Spontaneität verliert, an Kreativität
 782 verliert, je mehr er irgendwie in gewisse Schemen gedrängt wird. Der
 783 Satz ist natürlich anders geschrieben, aber ich kann ihn nicht mehr so
 784 genau wiedergeben.
 785 D2
 786 Ah, das ist der Anfang, da wird davon gesprochen, dass man weiss,
 787 die ganze Literatur beschreibt, dass die Schüler mit dem
 788 Heranwachsen, dem Älterwerden, aus diesem glücklichen spontanen
 789
 790 40 MIN
 791 Tun herausfallen. Jetzt wird's schwieriger.
 792 AR
 793 Ja, und das seh ich irgendwie jetzt grad in der Rolle des Schülers,
 794 also für mich ist, kann ich mir auch vorstellen, dass der da einfach
 795 das schon natürlich alles drin hat, aber das da nicht nötig hat
 796 auseinander zu nehmen. Weils für ihn so gut ist und schön ist, weil er
 797 das dann so genießen kann und dann auch verstehen kann
 798 und auch nicht unbedingt erklären muss. Also eigentlich soll er das auch
 799 nicht sollen –

* [denk auch den Schüler in Bezug auf das Instrument]

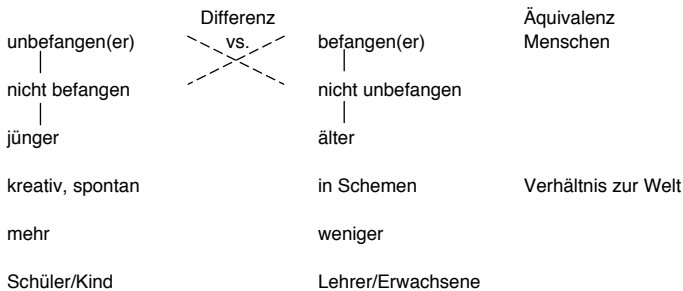
Der Textstelle geht der dezentrierende Beratungsimpuls (3.2. (e)) voraus, auf den sich die Frage der Dozierenden nun bezieht. D2: /Wie siehst du ihn?/(AR-1, 765), gemeint ist hier der Schüler oder die Schülerin, die in der Strukturdarstellung des Lernberatungsimpulses den Platz der Studierenden/Lehrperson eingenommen hat. Die Studierende ist nun aufgefordert, Implikationen dieser Strukturvariation zu beschreiben. Sie reagiert mit einer vergleichenden Prädikation. Gegenübergestellt wird eine „unbefangene(re)“ Schülerin (AR-1, 767) einer dann irgendwie befangenen Lehrerin. Der Text enthält die diskursive Figur, dass mit Kindheit Unbefangenheit konnotiert wird und dass mit dem Alter Unbefangenheit abnimmt. Diese Aussage schreibt die Studentin nicht ihren eigenen Auffassungen zu, sondern bezieht sich zunächst auf den Text der Online-Abteilung, Bildnerisches Gestalten (BTG), wenn sie formuliert, / ...also es hat einmal da irgendwo so nen Satz (gegeben), den habe ich mir angestrichen .../(AR-1, 779/780). Im Text der Online-Abteilung wird tatsächlich vom scheinbaren Rückgang der spontanen Freude am Zeichnen gesprochen und eine Frage aufgeworfen. Dort heisst es: „Auch könnte man meinen, dass die Ergebnisse an individueller Eigenartigkeit verlieren. Nimmt Individualität etwa ab?“ (SLA_Ind_BTG_LWE1). Der Text der Online-Abteilung spielt also selbst auf ähnliche alltagsweltliche Konzeptualisierung von Ereignissen an. Allerdings wird die diskursive Figur dort nicht einfach verwendet und reproduziert, sondern reflexiv gemacht und in Frage gestellt. Die Rezipientin/Studentin nimmt die In-Fragestellung nicht auf, sondern bezieht sich auf die Online-Abteilung zur Verstärkung der eigenen Argumentation, als ob sie die In-Fragestellung nicht wahrgenommen hätte. Der Text des Beratungsgesprächs reflektiert mit der Gegenüberstellung von unbefangen(er)/befangen die bereits in der Online-Abteilung angelegte, negativ konnotierte Richtung möglicher Entwicklung: „verlieren, „Rückgang“ und „abnehmen“ von individueller Eigenartigkeit. Die Studierende erweitert die thematische Referenz durch „Kreativität“ und setzt „Schemen“ als deren Opponent. Sie schließt mit einer Erklärung für die Minderung der Kreativität, /... dass er (der/die Schüler/in) ... an Kreativität verliert, je mehr er in gewisse Schemen gedrängt wird./ (AR-1, 781/782), die Lücke, die der Online-Text lässt.¹⁴ In der Textstelle sind zwei Argumente miteinander verbunden, mit denen die Studierende Ihre Sichtweise stützt und zu deren Verstärkung sie sich auf die Online-Abteilung beruft. Die Argumentation stellt sich im Argumentationsschema nach Toulmin (Bayer 1999: 144-146) wie folgt dar.

14 In der Online-Abteilung wird der Terminus ‚Schemata‘ zu einem späteren Zeitpunkt des Lernwegs im Kontext kognitionspsychologischer Ansätze zur Kinderzeichnungsentwicklung gebraucht. Er hat dann keine negative Konnotation. Schemata sind vielmehr notwendige Elemente der Kognition (SLA_Ind_BTG_Mat7).



Dem argumentativen Zusammenhang entspricht die Markierung der Differenz spontan/analytisch. Auf der linken Seite der Differenz steht der ursprüngliche Zustand selbstverständlicher Spontaneität, von dem die rechte Seite der Differenz abweicht und zugleich durch Minderung gekennzeichnet ist.

**Die Differenz-Konnotations-Doppelkette unbefangen vs. befangen in den Zeilen 767-784
T1/AR-1**



Markierung rechts: vom ursprünglich unbefangenen Dasein nach rechts abfallend (markiert) – befangen in Schemen

Relation der Opposition: abnehmen, gemindert, gedrängt werden

In der Formulierung des Textes wird ein Täter evoziert (AR-1, 782), dem zugeschrieben wird, dass er Schüler/Schülerinnen in Schemen drängt. Gedrängt werden ist eine Metapher körperlicher Attacke, des engen Raums und der fehlenden Distanz. Wenn man varianzanalytisch die Position des Akteurs durch Eltern, Erwachsene, Lehrer, Erziehung, Unterricht, das Leben, die Kultur, die Gesellschaft ersetzt, dann wird deutlich, dass der Täter vermutlich am Ort der Profession und in weitestem Sinn des Kulturellen überhaupt zu suchen ist; dort ist das Bedrängende.

Die folgenden Zeilen (AR-1, 793-799) zeigen eindrucklich, wie die Sprecherin in einer kurzen Gesprächspassage von der quasi distanzierten Beobachterposition eines Erwachsenen in die Position des Schülers wechselt. Sie kommentiert diesen Perspektivenwechsel /...das sehe ich ... in der Rolle des Schülers ... /(793), um dann die eigene Positionen mit der des Schülers identisch zu setzen. /... also für mich ist, kann ich mir auch vorstellen ... /(AR-1, 794). An dieser Stelle werden die Diskurspositionen Schüler/Student mit der Position des sprechenden Ich identisch gesetzt, das ist die Subjektpo-

sition der Textpassage. Von dieser Position her ist der abschließende Satz der Textstelle eine Anrufung des erwachsenen Schülers/Studenten an die Ausbildungsinstitution, an die professionellen Akteure und damit auch an sich selbst als künftige Lehrperson. Er lautet: /Also eigentlich soll er (der Schüler) das auch nicht sollen./ (AR-1, 798/ 799) Die Aussage ist normativ, denn sie hat Folgen für das Handeln im Unterricht. Beachtet man den Beratungskontext, dann formuliert die Studierende gegenüber ihrer Ausbildungsinstitution deutlich, welche Lehr-Lernpraktiken sie einmal nicht ausführen möchte. Die Modalisierung „eigentlich“ – den Kern, das Wesen ausmachend – (Kluge 2002: 232) betont das Essenzielle der Aussage.

Was sollen Schüler nicht sollen? Der Text enthält Vorstellungen der Studierenden darüber, was ästhetisches Verhalten ist und wie Lernen in der Schule sein soll. Schüler sollen Bilder nicht analysieren müssen, denn „auseinander nehmen“ (AR-1, 796) steht hier für die reflexive Bewegung des selbstreflexiven als auch des (bild)analytischen Zugangs. Dafür wird ein guter Grund gegeben: /... dass der da einfach das schon alles natürlich drin hat./ (AR-1, 495/495) Diese Äußerung wird durch eine Paraphrase der Deiktika verständlich. „Der“ Schüler hat „da, in seinem Verhältnis zum Bild, „das“ – die drei Zugangsweisen (den spontanen Zugang, den selbstreflexiven Zugang, und den (bild)analytischen Zugang) – „schon alles drin“. Der Schüler befindet sich in einer „unbefangenen“ Zugangsweise (dem spontanen Zugang), in welchem die anderen Zugänge bereits impliziert sind. Durch Markierungen der Evidenz, „einfach und „natürlich“, erhält die Aussage einen Status von selbstverständlicher Gültigkeit. Es gibt gar keinen Anlass für die Reflexion des spontan Gegebenen. Gerade in der ungetrennten Ganzheit erscheint das Bild gut und schön und wird genossen. In diesem Zugang ist das Gefallen mit dem Verstehen direkt“ verbunden „genießen“ und „dann auch verstehen“, während das Erklären etwas Zusätzliches ist. Im spontanen Zugang wird ganzheitlich und nicht kategorial-getrennt („auseinander nehmend“) wahrgenommen, dass das Bild „gut“ (gelungen) und „schön“ ist. Das Genießen und das Verstehen sind dabei koinzident. Dieser Genuss setzt das Analytische nicht voraus und da er bereits ein Verstehen impliziert, ist das Analytische, welches ein nachträgliches Erklären ist, auch nicht nötig.

Akzentuierte Interpretation

Unter der Differenz spontan/analytisch wird in dieser Äußerungsfolge eine ursprüngliche, natürliche Existenz einer kulturell geformten Welt gegenübergestellt. Diese Kontrarität wird in der Stellung des Kindes je zur Welt der Erwachsenen, der Schule, der Institution wiederholt. Die natürliche Existenz wird als eine Situation vor dem Eintritt in die Welt der Erziehungsinstanzen konstruiert. Damit wird eine außerinstitutionelle oder vorgesellschaftliche Position gesetzt, von der her der Text gesprochen wird. Diese Existenzweise ist mit Glück und Genuss konnotiert. Sie enthält die Dimension des Verste-

hens in der Form eines ganzheitlich-intuitiven Erkennens. Sie wird als vollständige Seinsweise, zur überlegenen Position, die das Analytische, die kategorial differenzierende Erkenntnis, die Welt der Begriffe und die Form expliziten Erklärens nicht nötig hat. Die Textstelle impliziert die diskursive Figur, dass sich das Ästhetische dem sprachlichen Begreifen entzieht und sich Schönheit als ästhetische Erfahrung im Modus der Anschauung direkt erschließt.

Auf dem Weg der Professionalisierung positioniert sich die Studierende außerhalb der Erziehungsinstanzen, um von dort aus den handlungsleitenden Grundsatz auszusprechen. / Also eigentlich soll er (Schüler) das (Analysieren) auch nicht sollen./ (AR-1, 798/799). In diesem Satz wird aus einer Außenposition dem widersprochen, wozu die Ausbildungsinstanzen ihre Adressaten aufrufen könnten, Lehrerinnen ihre Schülerinnen, die Profession ihre Novizin AR. Der Widerspruch richtet sich gegen ein Ziel von Kunstunterricht und eine Aufgabe des professionellen Handelns im Unterricht, nämlich die sprachliche Explikation bildhafter Repräsentation. Die Schülerin soll nicht analysieren müssen und der Unterricht soll sie nicht dazu drängen. Das normative Argument wird durch die Folgen gestützt: Verlust der Kreativität, der Spontaneität und Individualität. Diese Aussage impliziert einen negativen Entwurf professionellen Handelns, indem antizipiert wird, was Lehrpersonen nicht tun sollen. Zumindest im ästhetischen Lernen sollen Lehrerinnen nicht diejenigen sein, die Schülerinnen eine sprachlich-kategoriale, analytische Zugangsweise abverlangen. Dieser Entwurf einer Praxis steht im Widerspruch zur Online-Abteilung BTG, in der die Interpretation der Schülerarbeiten durch die Lehrperson als Vorbereitung des Unterrichtsgesprächs mit den Schülern und Schülerinnen konzipiert ist.

Die Folgende Darstellung stellt die bisher gewonnene differenzielle Struktur in der vollständigen Differenz-Konnotations-kette dar. Die wertende Markierung der differenziellen Figur ergibt sich aus einer Identifikation mit dem Schüler/Kind und der ihm zugeschriebenen ganzheitlichen, ästhetischen Erfahrungs- und Daseinsweise auf der linken Seite der Differenz, der gegenüber die analytische Differenzierung als unnötig angesehen wird. Die Subjektposition gehört in einen Raum außerhalb der Institution Schule und liegt zeitlich vor dem Eintritt in den Beruf.

Die Differenz-Konnotations-Doppelkette spontan vs. analytisch in den Zeilen 767-799 T1/ AR-1

spontan	Differenz vs.	analytisch	Äquivalenz
(nicht analytisch)		(nicht spontan)	Zugang zum Bild
vollständig ganzheitlich		auseinander genommen	
nötig		unnötig	
genießen verstehen		erklären	
kreativ		in Schemen (gedrängt)	
unbefangen		befangen	
vorher		nachher	zeitliche Position
privat		professionell	institutioneller Ort
bei mir		in der Schule	
außen		innen	
Schüler		Lehrer	Akteure
Kind		Erwachsene	
ich			

Subjektposition: (aktanziell) Schüler/Student, Kind, Ich – Selbst; (räumlich) außen, privat, bei mir, außer-institutionell.

Markierung rechts: Das Spontane ist das Selbstverständliche, von dem sich das Analytische abhebt.

Relation der Opposition: Das Analytische ist das, was man nicht braucht („auch nicht sollen soll“).

4.2 Ob man selbst schuld ist**T2/AR-2**

621 D2:

622 Wenn wir jetzt nochmals zurück schauen, was das Ganze, das

623 Instrument, wie bemisst du dann die Gewichtung oder die

624 Bedeutung dieser drei Anteile.

625 AR:

626 Na ja, für mich ist eben noch eigentlich der wichtigste der spontane

627 Zugang, ich denke das ist auch so, habe ich das Gefühl, ich denk das

628 ist nicht nur eine Überzeugung, sondern ich glaube das ist so. Ein

629 Bild soll ja einfach mal etwas auslösen und nicht analysiert werden in

630 erster Linie. Der analytische Zugang, als Gewichtung für die

631 Lehrperson, denk ich, ist vielleicht schon bedeutender dann, wenn wir

632 jetzt mal vom Bild als Kunstwerk ausgehen, ist das der und wenn man

633

634 32 MIN

635 vom betrachtenden und analysierenden Lehrer ausgehen, dann ist

636 das vielleicht auch der selbstreflexive um erkennen zu können, ob

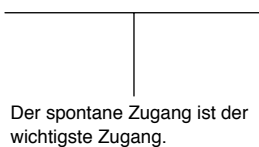
637 man selbst an dem Schuld ist, was das auslöst oder obs wirklich

638 etwas ist, das vom Kind kommt. Also je nach dem, warum und wer

639 analysiert.

Die Textstelle gehört in den thematischen Rahmen des Beratungsimpulses 3.2. (c). Die Dozierende fordert auf, die durchlaufenen Lernaktivitäten als Methode, als „Instrument“ der Bildrezeption und des unterrichtlichen Handelns, zu reflektieren. Mit „drei Anteile“ (AR-2, 624) weist die Dozierende auf die drei Zugangsweisen (spontan, selbstreflexiv und kategorial-analytisch) hin. Die Studentin äußert eine Präferenz, mit der dem spontanen Zugang die größte Wichtigkeit gegeben wird. Die Äußerungsfolge gipfelt in einem Glaubenssatz¹⁵ (AR-2, 627/628), durch den die grundsätzliche Bedeutung dieser Präferenz im Weltbild der Studierenden unterstrichen wird, und mündet in eine normative, handlungsrelevante Aussage. /Ein Bild soll ja einfach mal etwas auslösen und nicht analysiert werden in erster Linie/ (AR-2, 628-630). Im ersten Teil dieser Formulierung ist das Bild Subjekt, hat eine aktive Potenz, im zweiten Teil wird es in der Passivkonstruktion zum Objekt. Das Bild kann etwas „auslösen“ oder aber es kann mit ihm etwas geschehen, dann nämlich, wenn es analysiert wird. Mit dem Toulminschen Argumentationsschema lässt sich das implizierte, vollständige Argument darstellen.

Bilder sollen ja einfach etwas auslösen.



Im spontanen Zugang kann das Bild auslösend aktiv sein. Im analytischen Zugang ist es passiv.

Die Studierende nimmt also an, dass das Bild seine Wirkung vorrangig im spontanen Zugang entfalten kann, während es im analytischen Zugang eher passiv gemacht und so behindert wird „etwas auszulösen“. Nun spricht die Studierende im Folgenden dem analytischen Zugang durchaus eine, wenn auch zweitrangige, Bedeutung zu. Sie macht dabei eine Unterscheidung, durch die das private Ich und die Lehrpersonen in Differenz gesetzt werden. /Der Analytische Zugang als Gewichtung für die Lehrperson, denke ich, ist schon bedeutender dann ... / (AR-2, 630/631). Somit unterscheidet sich der professionelle vom privaten Umgang mit Bildern gerade darin, dass im professionellen Kontext die bildanalytischen Kompetenz an Relevanz gewinnt, die im privaten und alltäglich-lebensweltlichen Umgang mit Bildern für unnötig gehalten wird. Dabei macht die Studierende eine zweite, auffällige Unterscheidung. Sie hebt den Zugang zum Bild als Kunstwerk vom selbstreflexiven Zugang des „betrachtenden und analysierenden Lehrers“ ab. /... wenn wir jetzt mal vom Bild als Kunstwerk ausgehen, ist das der, und wenn man

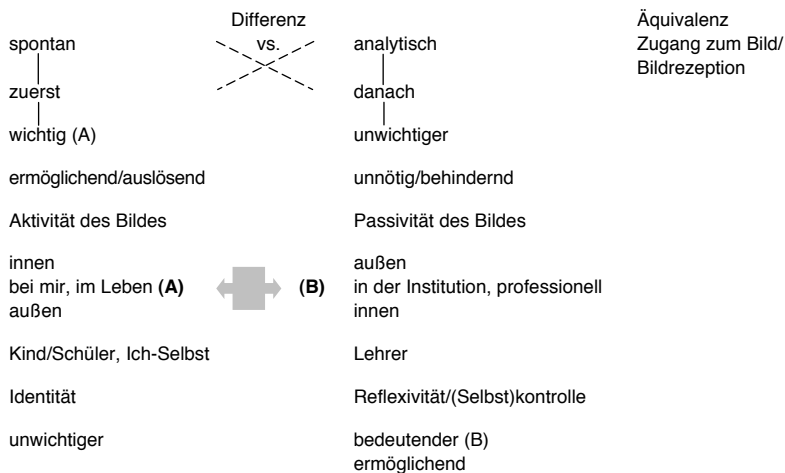
15 Glaubenssätze gehören zu den zentralen und obersten Aussagen eines Weltbildes. Es sind quasi unumstößliche Grundsätze, denn in der Regel nimmt man Veränderungen in weniger exponierten Bereichen seines Weltbildes vor. „Stattdessen führt man zum Beispiel Hilfsannahmen und unüberprüfbare Behauptungen ein, mit deren Hilfe Widersprüche ausgeräumt werden können.“ (Bayer 1999: 192)

vom betrachtenden und analysierenden Lehrer ausgeht, dann ist das vielleicht auch der selbstreflexive.../(AR-2, 631/635). Die Studierende bezieht sich hier, wenn sie von der Betrachtung des (Schüler)bildes als Kunstwerk spricht, auf ihre eigene Lernerfahrung. Sie selbst hatte während der Arbeit mit den Online-Materialien erlebt, wie im bildanalytische Zugang zu den Schülerzeichnungen – von der Studierenden mit Kunstbetrachtung in Analogie gesetzt /... wenn wir jetzt vom Bild als Kunstwerk ausgehen.../(AR-2, 632) – eine Erweiterung ihrer persönlichen Bildwahrnehmung stattfand. Sie resümiert an anderer Stelle des Beratungsgesprächs, dass es ihr im Umgang mit Bildern an Kennerschaft noch fehle und schreibt es den bildanalytischen Kategorien zu, eine größere Vielfalt der Bildbetrachtung zu ermöglichen. /Da habe ich gemerkt, dass ich im Vergleich zum dem, was ich entdeckt habe (im spontanen Zugang der ersten Lernaktivität) noch Möglichkeiten gesehen habe (im bildanalytischen Zugang der fünften Lernaktivität) und natürlich dann auch gedacht habe, ah, OK, ich bin noch nicht so, ich betrachte ein Bild noch nicht so, wie man es betrachten kann, so vielfältig vor allem, das ist eigentlich der Hauptpunkt, die Vielfältigkeit .../(AR-2, 335-338). Diese Erfahrung führt nun nicht dazu, den analytischen Zugang als Teil des Bildrezeptionsvorgangs mit dem spontanen und selbstreflexiven Zugang zu verbinden und ein Instrument des professionellen Handelns zu konzipieren, das die drei Zugänge integriert. Genau diese Integration scheint die Studierende nicht zu vollziehen, auch wenn in dieser Textstelle auf alle drei in der Online-Lernumgebung thematisierten Zugangsweisen Bezug genommen wird. So wird der Wert der bildanalytischen Betrachtungsweise zwar im Horizont einer Art Kunstbetrachtung als Wahrnehmung differenzierend und Vielfalt erhöhend bejaht, bleibt aber doch eher einem Bereich von Kunstkennerschaft außerhalb des Unterrichtens zugehörig, denn die analysierende Fähigkeit der Lehrperson wird mit der engeren Fokussierung auf Unterricht auf ein anderes Ziel gerichtet. Sie soll dazu dienen, ihre Rezeptionsweise der Schülerbilder einer Selbstkontrolle zu unterziehen und zwar so, dass die Interpretation der Lehrperson zurückgenommen werden kann und das Eigene des Kindes erscheint. Während der Online-Inhalt (SLA_Ind_BTG_LWE3, LWE5 u. LP5) deklariert, dass die subjektive Sichtweise der Betrachter ein konstituierender Bestandteil des Rezeptionsakts ist, dass Selbstreflexion auf deren Bewusstmachung ziele und der bildanalytische Zugang im Sinne größerer Kennerschaft zu einer Erweiterung der Sichtweise führe, verschiebt die Studierende die Bedeutung des selbstreflexiven Zugangs auf den Zweck einer Kontrolle, die dazu dient, die Sichtweisen und Interpretationen der Lehrperson zurückzunehmen. /..um erkennen zu können, ob man selbst an dem Schuld ist, was das auslöst oder obs wirklich etwas ist, das vom Kind kommt./ (AR-2 636-638). Es hat den Anschein, dass die Mannigfaltigkeit der Sichtweisen, wenn es um Unterricht geht, auf die Sichtweisen der Kinder, der Autoren und Autorinnen hinter dem Bild, reduziert werden soll. Als ob die Studierende die dem Mo-

dell der Bild/Text-Rezipienten-Interaktion (Michel 2006: 143ff.) folgenden Inhalte der Online-Abteilung nicht wahrgenommen habe, bringt sie einen eigenen und widersprechenden Zielpunkt der Selbstreflexion ein. In Zeile 673/638 wird deutlich, dass das Schülerbild vorrangig als Medium betrachtet werden soll, durch welches das Kind, der Autor des Bildes, spricht. Was vom Bild „ausgelöst“ wird, soll – sofern es sich um die professionelle Bildbetrachtung einer Lehrperson handelt – übereinstimmend sein mit dem, was „vom Kind kommt“. Das vom Bild Ausgelöste soll also ein zur-Sprache-Kommen des Kindes durch sein Bild sein. Ist die LP verursachend, „selbst schuld“, an dem, „was das auslöst, dann spräche die Lehrperson anstelle des Kindes. Mit dem Begriff Schuld¹⁶ erhält dieses Verhalten die Konnotation einer Handlung, die ihr Ziel verfehlt und nun zu verantworten ist.

In dieser Äußerungsfolge findet ein Blickpunktwechsel statt, mit dem sich die Markierung der Differenz und die Qualität der Relation verändern. /Also je nachdem, warum und wer (was) analysiert./ (AR-2, 638/639). Die rechte Seite der Differenz spontan vs. analytisch gewinnt dabei positive Bedeutung für die unterrichtende Lehrperson. Ebenso vollzieht sich ein Wechsel der Subjektposition von Ich-privat zu Ich-professionell (Lehrer/in) mit dem sich das Verhältnis zur Institution von außen nach innen verschiebt. Zugleich scheint mit dem Eintreten in den professionellen Raum ein Abrücken des Subjekts aus der Nähe oder Identität mit sich selbst, für die der spontane Zugang (AR-1, 793-799) ausdrücklich steht, in eine reflexive Distanz notwendig zu werden, wenn die Lehrperson sich selbst kontrollierend in den Blick nehmen soll. Mit der Subjektpositionierung verändert sich auch die Referenzialität. Als handle es sich um je unterschiedliche Sachverhalte, gilt der Erkenntniszugang, einmal dem Bild (alltagsweltlich), dann dem Bild als Kunstwerk (professionell 1) und schließlich dem Verhalten, der Rezeptionsweise, der Lehrperson selbst (professionell 2). Dadurch kann der Vorrang des Spontanen unter Ausklammerung des Analytischen im Bereich rezeptiv-ästhetischer Erfahrung prinzipiell bewahrt werden und der analytische Zugang dennoch als Teil einer spezifischen, pädagogischen Professionalität plausibel integriert werden, so dass er dann der Wahrung der im Bild objektivierten, kindlich-spontanen Weltsicht (T1 AR-1) dient. So wird erneut an die Vorrangstellung des Spontanen Anschluss genommen. Die folgende Darstellung der Differenz spontan/analytisch stellt die implizierten Verschiebungen und Widersprüche dar.

16 Obwohl in der Mundart ‚da bin ig tschuld‘ fast neutral zur Kennzeichnung einer Verursachung benutzt werden kann, lässt hier der Kontext des Beratungsgesprächs die Betonung der negativen Konnotation zu. Das Beratungsgespräch ist zudem standardsprachlich geführt.

Differenz-Konnotations-Doppelkette spontan vs. analytisch in den Zeilen 626–639 T2/AR-2

Subjektposition (A): (aktanziell) Kinder/Schüler, wir alle, Ich-Selbst; (räumlich) im Privaten, nah, (zeitlich) zuerst, schon immer

Markierung rechts: Der Spontane Zugang ist das selbstverständlich Wichtige, von dem sich das Analytische als unwichtig abhebt.

Qualität der Relation: Das Analytische ist das Andere, das den spontanen Zugang behindert

Normative Folgerung: Ein Bild soll etwas auslösen und nicht analysiert werden.

Subjektposition (B): (aktanziell) Lehrer, Experten; (räumlich) in der Institution, innen, im Beruf,

Markierung wechselnd nach links: Das Analytische ist nun handlungsbedeutend und das Spontane wird zum Anderen.

Qualität der Relation: Das Analytische ist kontrollierend, ist Instrument professioneller Selbstkontrolle.

Akzentuierte Interpretation

Mit dem Eintreten in die professionelle Handlungssituation (Subjektpositionierung) ist eine Veränderung in der Differenz spontan/analytisch verbunden (AR-2, 630-635), der analytische Zugang gewinnt an Gewicht. Das Analytische wird tendenziell zum Selbstverständlichen, von dem sich der spontane Zugang als das Andere abhebt (Markierungswechsel). Das führt aber nicht dazu, dass die differenzielle Figur transformiert wird. Vielmehr ermöglicht ein Sprung im Referenzraum, dass das Bild als auslösende Kraft eigensinniger Vorstellungen und beglückender Gefühle des Schönen quasi im privaten, individuellen Raum verbleibt, dem dann der spontane Zugang nach wie vor sehr gut zu entsprechen scheint (AR-2, 626-628). Es wird zwar der bildanalytische Kompetenz zugeschrieben die Vielfalt der Wahrnehmungen zu erhöhen, wenn das „Bild als Kunstwerk“ (AR-2, 632) betrachtet wird. Wenn es aber im unterrichtlichen Kontext um den Zugang zum Bild geht, spielt der elaborierte Zugang der Lehrperson und ihre mannigfaltige Sichtweise des Schülerbilds eine untergeordnete

oder sogar eine negative Rolle, so dass sich der professionelle Blick der analysierenden und reflektierenden Lehrperson vielmehr darauf richten muss, ihre eigene Sichtweise unter Kontrolle zu halten, um sie zurückzunehmen vor dem, was „vom Kind kommt“. Wenn das Bild als Unterrichtsgegenstand konzipiert wird, dann ersetzt die Orientierung am Kind den kulturellen Horizont, in dem das Bild als Kunstwerk (bildanalytische) betrachtet wurde (AR-2, 630-638). Es soll gewährleistet werden, dass, was das Bild „auslöst“, „vom Kind kommt“ (AR-2, 637/638) und nicht von der Lehrerin. So gerät in dieser Äußerungsfolge die Orientierung am Kind in eine Gegenposition zu inhaltlichen Orientierungen, die die Lehrperson vertreten könnte und so auch zum kulturellen Horizont, dessen Vertreterin die Lehrperson ist und den die Studierende selbst gerade fachlich zu bilden beginnt.

Stellt man die Verbindung zum Textausschnitt (AR-1, 793-799) her, in welchem dem kindlich-spontanen Zugang zum Bild die Qualität einer vollständigen Seins- und Erkenntnisweise zugeschrieben wird, dann wird plausibel, dass das Kriterium „ob es wirklich etwas ist, das vom Kind kommt“ (AR-2, 636/637) in der Zuschreibung der Studierenden eine so große Bedeutung für das Erziehungsverhältnis haben kann, dass die Verletzung dieses Grundsatzes etwas Schuldhaftes hat. Als ob die kindliche Weltsicht, die hier in ihrer Objektivation im Bild auftritt, durch die Rezeptionsweise der Lehrerin übertönt oder verdrängt werden könnte, soll der analytische Zugang als professionelles, didaktisches Instrument zur Selbstkontrolle der Lehrperson dienen, um der kindlichen Sicht Wirkungsraum zu wahren und sie nicht zu überformen. Was soll und darf die Lehrerin tun? Sie soll jenen Raum gewährleisten, in dem das Bild/Kind aktiv (auslösend) sein und sich selbst zum Ausdruck bringen kann. Dass dies nicht nur für die Rezeption der Schülerarbeiten, sondern auch für das Unterrichten selbst gilt, werden Textstelle aus dem Beratungsgespräch der Studierenden VT (4.6 u. 4.7) zeigen.

Am Beispiel der analysierten Textstelle kann nun eine zweite, differenzielle Figur gewonnen werden, die Differenz *selbst vs. fremd*. Das Bild und hinter dem Bild das Kind selbst soll Akteur im Erkenntnisprozess sein. Dem Lehrenden wird zugeschrieben, sich als „auslösend“ an die Stelle des Bildes und des Kindes (Autor) setzen zu können und dann einer fremden, nicht vom Kind kommenden, Bildaussage zu folgen. In letzterem Fall aber würde nicht das Bild und nicht das Kind, sondern die Lehrerin anstelle des Kindes verursachend („schuldig“) sein und das soll vermieden werden. Dem Kind selbst und dessen individuellem Eigenraum steht die Lehrperson, als das Fremde, und mit ihr auch die Kultur (Kennerschaft, das Bild als Kunstwerk betrachten) als das Fremdbestimmende gegenüber. So wird professionelles Handeln als Aktivität konzipiert, die das Mitsprechen und Interpretieren (vom Lehrer aus kommend) – wodurch jener kulturelle Raum präsent würde – kontrollierend in Schranken hält, ja dieses Mitsprechen als kontradiktorisch zum Sprechen des Kindes ausschließt.

Differenz-Konnotations-Doppelkette selbst vs. fremd in den Zeilen 626-639 T2, AR-2

selbst	Differenz vs.	fremd	Äquivalenz die Führung/Steuerung
vom Kind aus kommend		vom Lehrer aus kommend	
unschuldig		schuldig	
eigen, individuell		kulturell	
bedrängt, gefährdet		übertönend, verdrängend	

Subjektposition: (aktanziell) Kind, Anwalt des Kindes; (räumlich) in Distanz zur Institution
 Markierung rechts: Was vom Kind kommt, ist das Eigentliche, wovon sich das Andere (vom Lehrer aus kommend) negativ abhebt.

Relation: verdrängend, gefährdend

Handlungsleitende Folgerung: Selbstkontrolle der Lehrperson, reflektieren um erkennen zu können, „ob man selbst Schuld ist, an dem was man auslöst.“

4.3 Damit sie wissen, was sie meinen**T3/VT-1**

266 D2
 267dieses Werkzeug. Könntest du das jemand anderem
 268 beschreiben und sagen – . Ja?
 269 VT
 270 Ich denk schon, also von dem ersten eben intuitiven Eindruck den
 271 man bekommt, dass man es ganz klar eigentlich so formulieren kann
 272 – . Es erinnert mich auch ein bisschen wie Musik die Notierung, dass
 273 man das aufschreibt. Damit es für jemand anders nachvollziehbar
 274 wird oder sogar nachahmbar oder so, ich mein das ist jetzt hier ein
 275 bisschen anders, aber (...), dass es Kriterien gibt, nach welchen
 276 man die Beurteilung dann machen kann. Weil das andere ist ja dann
 277 sehr willkürlich, auch, obwohl natürlich dann die Beurteilung in jedem
 278 Fall trotzdem individuell ist. Aber ich denke, es ist der Versuch, das auf
 279 den Punkt zu bringen, so dass alle Lehrpersonen,
 280
 281 14 MIN
 282 die mit dem Kind zu tun haben, eben dieselbe Begrifflichkeit, die selbe
 283 Sprache benutzen, damit sie wissen, was sie meinen. Und ich denke
 284 das vermeidet auch Einseitigkeiten und vermutlich ist es auch wichtig
 285 für die Kontinuität. Also ich kann mir vorstellen, es ist eigentlich ein
 286 Instrument, ein Werkzeug, um diese Kontinuität herzustellen. In der
 287 Entwicklung des Kindes, oder wenn mans weitergeben muss und
 288 auch damit man überhaupt ne Beurteilung auch, vielleicht Noten
 289 machen kann und so weiter.
 290 D2:
 291 Und jetzt verstehe ich was du mit Kontinuität meinst.
 292 VT
 293 Mit Kontinuität meine ich, wenn ich mir jetzt vorstelle ich hab ne
 294 Unterstufe und die sind ja in einem anderen (...) das ist ja andere
 295 Gestaltung wie dann später. (...) Dass man die Brücke schlagen
 296 kann vielleicht auch. Also dass es weitergeht, dass man die gleiche
 297 Begrifflichkeit hat.

Diese Textstelle, wie auch alle folgenden, gehört in das erste Beratungsgespräch der Studierenden VT.

Die Studierende bezieht sich auf den bildanalytischen Zugang der vierten Lernwegempfehlung der Abteilung BTG und dort auf die im Material beigelegten Kategorien der formalen Bildanalyse (SLA_Ind_BTG_Mat4), in denen sie das eigentliche professionelle Werkzeug sieht. Dieses Werkzeug wird nun in seiner Zweckmäßigkeit beschrieben: /... dass es Kriterien gibt ... / (VR-1, 275); /... dass man es ganz klar eigentlich so formulieren kann ... / (VT-1, 271); /... dieselbe Begrifflichkeit, dieselbe Sprache benutzen ... / (VT-1, 282/283); / ... vermeidet auch Einseitigkeit ... wichtig für die Kontinuität ... / (VT-1, 284/285). Die Studierende hält ein solches Formulieren-Können zur Verständigung von Lehrpersonen bei der Lernbegleitung des Kindes durch die Institution („Kontinuität“) und zur Beurteilung und Benotung für zweckmäßig. Die Leistung des so bestimmten analytischen Werkzeugs ist die Mitteilbarkeit und Verschriftlichung („Notation“ (VT-1, 272)) dessen, was zunächst nur als intuitiver, subjektiver Eindruck gegeben ist. Der intuitive Eindruck (im spontanen Zugang) erscheint hier als willkürlich, kriterienlos und im professionellen Kontext defizitär. /Weil das andere ist ja dann sehr willkürlich ... / (VT-1, 276/277). Impliziert ist auch die Gegenüberstellung von objektiv/intersubjektiv und subjektiv/einseitig oder willkürlichem – Wahl nach eigenem Willen (Kluge (2002): 990). Mitteilbarkeit wird nun in der Metapher „auf den Punkt“ bringen mit einem Bild extremer Reduzierung der Ausdehnung verbunden (eine Fläche reduziert „bis auf den Punkt“) eine äußerst anschauliche Formulierung für einen Monosemierungsprozess. Der Bedeutungshof dieser Metapher kontrastiert deutlich zur Intention der Online-Materialien (Bilder verstehen und auslegen). Das wird im Folgenden noch zu zeigen sein.

Die Opposition spontan/analytisch tritt in dieser Äußerungsfolge in einer neuen Qualität auf. Der analytische Zugang wird als der eindeutig überlegene Zugang qualifiziert, so dass die differenzielle Figur rechts positiv konnotiert ist und das professionell Gültige bezeichnet, von dem sich das Intuitive nun als das andere, das Defizitäre abhebt. Diese Markierung entspricht der Zweckdienlichkeit des analytischen Zugangs zur Erfüllung beruflicher Aufgaben, die hier mit kriterienbezogener Lernbegleitung, Beurteilung und Benotung benannt werden. Bei der Erfüllung dieser beruflichen Anforderung hilft er Schwächen des spontanen Zugangs zu „vermeiden“/ ... das vermeidet auch Einseitigkeit ... / (VT-1, 284). Subjektposition ist die der institutionellen Funktionsträger, z.B. der Lehrpersonen oder der Schulaufsicht. In diese Position tritt das Ich der Sprecherposition ein. Die Sprecherposition des Textes pendelt dabei zwischen der Lehrperson, die selbst in der Praxis steht und der Position einer Betrachterin dieser Praxis. Beide Positionen stehen in einem Innenverhältnis zur professionellen Situation, so dass der Text durchgängig aus institutioneller Perspektive formuliert wird. Es wird ein Bild professionellen Handelns entworfen, das die Sprecherin abschließend explizit für sich

übernimmt (VT-1, 293). Der Einsatz der Pronomina (VT-1, 271-276) schafft dabei feine Nuancierungen der Distanz zu den professionellen Akteuren, wodurch sich vielleicht hier schon das durchaus ambivalente Verhältnis der Sprecherin zur Institution Schule und ihren Akteuren andeutet.¹⁷

Differenz-Konnotations-Doppelkette spontan vs. analytisch in den Zeilen 267-297 T3/VT-1

spontan (intuitiver Eindruck)	Differenz vs.	Analytisch (Kriterien)	Äquivalenz Bildrezeption/ Bildbeurteilung
(nicht analytischer Zugang)		(nicht intuitiver Eindruck)	
willkürlich		kriterienbezogen	
vieledeutig, vorsprachlich		sprachlich eindeutig auf dem Punkt	
einseitig (subjektiv)		intersubjektiv (mittelbar)	
vor der Institution		in der Institution	
man im Alltag, Ich-privat		man: sie/die Professionellen ich als Lehrperson	Akteure

Subjektposition: (aktanziell) Novize u. Lehrer, Professionelle, sie im Berufsfeld; (räumlich) in der Institution Schule

Markierung links: Das Spontane hebt sich als unprofessionell vom Analytischen ab.

Relation: Der analytische Zugang vermeidet Schwächen des Spontanen und ist professionell.

Akzentuierte Interpretation

Fragt man nach der Thematisierungsweise der Studierenden, dann ist diese Äußerungsfolge bemerkenswert. In den Studentexten der Online-Abteilung ist der analytische Zugang notwendiger Teil der Perceptbildung (3.1). Der Erkenntniszugang zum Bild wird dort als ein Vorgang tentativer, sprachlicher Annäherung, als Auslegen einer Bedeutungsvielfalt um dieser Vielfalt Willen gedacht. Die bildanalytischen Kategorien werden im Sinne einer Heuristik eingeführt und haben im Zugang zum Bild die Funktion, seine bildspezifische Verfasstheit in Gesehenes zu überführen, also ein bewusstes Mitsehen der Syntax des Bildes zu evozieren. Bildanalytische Kategorien dienen dann keineswegs der sprachlichen Vereindeutigung vorgängiger Sichtbarkeit,

17 Während „man“ als unbestimmte Person in den Zeilen 271-276 die Sprecherin einschließen kann, stehen etwa in der Mitte der Textstelle Formulierungen, die die Sprecherin eher ausschließen oder von außen beobachten lassen / ... es ist der Versuch, das auf den Punkt zu bringen, so dass *alle Lehrpersonen*, die mit dem Kind zu tun haben, eben dieselbe Begrifflichkeit, dieselbe Sprache benutzen, damit *sie* wissen, was *sie* meinen. (VT-1, 278-283) Die Textstelle schließt mit einer Äußerung, in der die Sprecherin sich wiederum unter dem Pronomen „man“ als Handelnde einschließt (VT-1, 293-297).

sie tragen vielmehr dazu bei, dass das Bild in der Komplexität seiner syntaktisch-semantischen Verweisung gesehen werden kann.¹⁸ Die Studierende scheint dies nicht wahrzunehmen, wenn sie den Übergang von bildhaft Gegebenem in sprachlich-kategoriale Form in den Gewinn von Eindeutigkeit münden lässt. Das Verhältnis von Bild zu Wort ist in den Aussagen der Studierenden kein offenes Interpretationsverhältnis oder gar aporetisches Spannungsverhältnis, wie es die Online-Lernumgebung durchaus anspricht. Es geht nicht mehr um das Auslegen in einer Bedeutungsvielfalt¹⁹, sondern im Gegensatz darum, etwas eindeutig auf den Punkt zu bringen, Bedeutungsvielfalt zu reduzieren durch die Subsumtion eines Individuellen unter eine Kategorie. Die Studierende hat also eine geradezu gegenläufige Lesart.

In der Textstelle geschieht aber noch eine zweite, überraschende Verschiebung. Indem die Studierende den Bezug zu schulisch-diagnostischer Lernbegleitung und Beurteilung von Leistung (Note) herstellt, wird ein thematischer Aspekt eingebracht, den die Online-Abteilung BTG auslässt. Der dadurch hergestellte Zusammenhang tritt in einer solchen Weise aus dem gesetzten thematischen Rahmen, dass die intendierte Lesart der Abteilung BTG in ihr Gegenteil verkehrt wird. Anstelle eines Bildrezeptionsvorgangs, der sich der Besonderheit des Schülerbildes anzunähern versucht, geht es um vergleichende Beurteilung, Benotung und um die Legitimation solche Zuweisungsfunktionen in der professionellen Gemeinschaft. Indem die Selbstlernarchitektur die Studierende auffordert die durchlaufenen Lernschritte hinsichtlich ihres Beitrags zur professionellen Handlungskompetenz zu reflektieren, wird durch die Studierende ein neuer thematischer Kontext angesprochen, der in den überfachlichen Bereich institutionalisierter Erziehungsprozesse gehört: Beurteilen, Note, Lernstandsdiagnose und Lernentwicklung. Selbstverständlich sind dies Aspekte des Lernprozesses, die auch in BTG eine Rolle spielen. Die Studierende bildet hier aber eine Lesart der Online-Abteilung BTG, die die Eigenheit ästhetischer Bildrezeption gerade auch in Bezug auf Beurteilungsvorgänge verfehlt und dadurch den fachdidaktischen Ausbildungsinhalt in einer fachunspezifischen Lesart verliert.

Im Text gibt es einen bisher noch nicht beachteten, auffallenden Einschub, / ... obwohl natürlich dann die Beurteilung in jedem Fall trotzdem individuell ist./ (VT-1, 277/278) Der Text formuliert mit „obwohl“ und „trotzdem“ eine Entgegensetzung. Markiert wird ein Widerspruch, der zwischen dem Sprechen in eindeutigen, gleichen Begriffen, wie es die Studierende dem professionellen Handeln zugeschrieben hat und dem Begreifen des Individuellen besteht. In der

18 Das, was nur dem Bild möglich ist, ist nach Imdahl das simultane Zusammenspiel mehrerer Bedeutungsebenen, unter denen die syntaktische Struktur des Bildes dessen Bildhaftigkeit maßgeblich konstituiert. Ein Sehen dieser Qualität verlangt vom Betrachter das Mitsehen und Mitreflektieren der formalen Konstitution des Bildes (Imdahl 1994: 300-324).

19 Boehm spricht vom ikonischen Kontrast, in welchem die artifizielle Bedingung des Bildes sich präsentiert, seiner sichtbar gemachten Gemachtheit, als einem wesentlichen Merkmal der Bildhaftigkeit, das unter anderem die eigentümliche Darstellungsmacht der Bilder begründet und ihnen das Potential gibt, einen Sinnüberschuss zu erzeugen (Boehm 1994: 11-38).

Logik der Differenzstruktur steht individuell in konnotativer Verbindung mit willkürlich, subjektiv, nicht allgemein, nicht gleich und damit in der konträren Position zum analytischen Zugang. Durch eine Behauptung, die diesen Widerspruch negiert /... Beurteilung in jedem Fall trotzdem individuell...(VT-1,277/278) wird die Kluft geschlossen, die sich bei der Aneignung des Lerninhalts für einen Augenblick aufgetan hat – es blitzt das paradoxe Verhältnis²⁰ auf, in dem ästhetische Praxis zu den normativ-selektiven Praktiken der Praxisform Unterricht steht (VT-1, 273-289) und letztere wiederum zu einem an der Einzigartigkeit des Individuellen orientierten Individualisierungskonzept.

4.4 Die Entdeckungsreise

T4/VT-2

- 326 D2:
 327 Könntest du noch was dazu sagen, was für dich persönlich da
 328 passiert ist auf diesem Weg zwischen dem, vom Spontanen zum
 329 Reflexiven, hast du da Entdeckungen gemacht?
 330 VT:
 331 Ja klar, hab ich, einige. ((sie lacht)) Es war eigentlich eine
 332
 333 16 MIN
 334 Entdeckungsreise. Ich hab mich noch nie so intensiv jetzt mit Kunst
 335 beschäftigt oder so, deswegen bin ich da vielleicht ziemlich, wirklich
 336 naiv oder einfach, ja mein Eindruck. (...) Also ich hab schon
 337 gestaunt, was ich da oder auch dass ich jetzt nicht das Richtige sehe,
 338 das hat mir schon zu denken gegeben ((sie lacht)). Zum Beispiel, dass
 339 ich denke ich bin so stark mit meinen Themen beschäftigt, dass ich
 340 das reflektiere eben, dass ich das so in Resonanz komme damit und
 341 das sehe, was da gar nicht ist sondern was ich sehen möchte. (...)
 342 Und wo ich Mühe hab, der analytische Zugang, also ich hab wirklich
 343 mit mir gekämpft, also ich hab ja diese Zettelchen geschrieben, die da
 344 ganz auf dem waren und vielleicht
 345
 346 17 MIN
 347 eben noch hier, dass ich die zuordnen konnte, also das war die
 348 größte Arbeit. Diese, wo mach ich jetzt das, wo tu ich das hin, ist das
 349 Spiel oder ist das Gegenständlichkeit in der Bildgestaltung? ((sie
 350 lacht)) Und das hab ich noch nicht geordnet. Muss ich auch gerade
 351 sagen, es ist wirklich noch lange vermutlich eine Herausforderung...
 352 ja.
 353
 354
 355
 356 VT:
 364 Also eben, ich hab mich auch im Forum [Online Forum BTG], hab ich wirklich ver-
 sucht
 365 meinen Eindruck in die veranalytischte Sprache zu fassen.

20 Unter der Frage nach der Kompatibilität von pädagogischer Praxis und künstlerischer Praxis reflektieren kunstpädagogische Konzepte dieses Verhältnis und exponieren die Grenze der didaktischen Verfügbarkeit ästhetischer Erfahrungsprozesse (Peez 2002: 1-50).

Wenn die Studierende von einer „Entdeckungsreise“ (VT-2, 334) spricht, dann wird damit auf ein Lernerlebnis bei der Bearbeitung der Online-Inhalte angespielt. Die Studierende erlebte, wie sich während der formalen Bildanalyse ihre Bildwahrnehmung verändert und sich die zentrale Figur der Schülerzeichnung plötzlich neu figuriert hat. Sie sieht nun den Kopf einer Figur an einer Stelle im Bild, die vorher nicht als Kopf erkannt wurde (VT-2, 336/ 337). Dadurch entsteht quasi ein neues Bild. Dieses Erlebnis schiebt in die positive Konnotation einer Entdeckungsreise (VT-2, 334/335), Entdeckerfreude und Abenteuer, die ambivalente Valenz einer Irritation ein. Die Entdeckung stellt einen selbstverständlichen Vorgang in Frage: Dass das Sichtbare dem Sehenden im Sehen selbstverständlich gegeben ist, ist nun nicht mehr sicher (VT-2, 336-338). Der persönliche Bildzugang erscheint durch die Wahrnehmungsirritation als ungeübt, laienhaft (VT-2, 334), naiv (VT-2, 336) und fehlerhaft (VT-2, 338). Eine Disposition, die sich die Studierende an anderer Stelle des Gesprächs positiv als Fähigkeit zuschreibt, ihr intuitiv-wahrnehmendes „Resonanz“-verhältnis (VT-2, 340), erscheint ihr nun als Quelle des Irrtums. Dem bildanalytischen Zugang aber, während dessen die Wahrnehmungsveränderung erlebt wurde, schreibt sie die Funktion zu, Korrekturinstanz zu sein. „Richtig“ sieht man durch die Verwendung von Kategorien der Bildanalyse, wohingegen im subjektiven Resonanzverhältnis zum Bild Einseitigkeit (VT-1, 284) liegt, die durch den analytischen Zugang offensichtlich überwunden werden kann. Angelegt ist in diesen Äußerungen, dass der Weg der Professionalisierung vom subjektiv resonanzhaften, ersten Zugang, der nun als naiv und laienhaft erscheinen muss, logisch hin zum analytisch-kategorialen Zugang verläuft und dieser die Basis von Professionalität bildet (vgl. VT-1, 279-297).

Die Äußerungsfolge scheint die differenzielle Figur der vorausgehenden Textpassage (T3/VT-1) zu wiederholen. Doch dann wird deutlich, dass sich im Text eine andere Subjektpositionierung andeutet. Die Sprecherin dieser Textstelle ist noch nicht in der Profession angekommen und spricht als wollte sie sich auch in gewisser Weise distanzieren. Es wird nämlich von „Mühe haben, „einem Kampf mit sich selbst“ (VT-2, 342/343), „größter Arbeit“ (VT-1, 348) und einer bleibenden „Herausforderung“ (VT-2, 351) gesprochen. Gegenstand und Ziel dieser Bemühung werden in einer auffälligen Wortschöpfung benannt: /... hab ich wirklich versucht meinen Eindruck in eine *veranalytischte* Sprache zu fassen.../ (VT-2, 364/365) Die Präfigierung „ver“ (veranalytisch), die zunächst neutral Veränderung anzeigt, kann hier mit ihrer negative Konnotation, wie bei ‚verblühen‘ oder ‚verschaukeln‘, verbunden werden. Eine „veranalytischte“ Sprache geht dann über die analytische Sprache im Sinne eines zu viel des Guten hinaus, das sich dann vom Eigentlichen entfernt wie bei ‚verbogen‘. Die Passivkonstruktion der Formulierung erlaubt eine Lesart, in der die Sprache Objekt ist. Als „veranalytischte“ Sprache wurde ihr etwas zugefügt. Wie die Sprache in dieser Formulierung zum Objekt wird, so ist auch die Studierende Objekt ihrer selbst, wenn -

sie von einem Kampf spricht, den sie gegen sich selbst führen muss, um die analytische Sprache zu gebrauchen.

Gerade daher ist ein dritter Bedeutungsaspekt dieser Formulierung interessant. Die Studierende wählt eine eigene, von der Alltagssprache unterschiedene Sprachform. In dieser Formulierungsweise ist die Sprecherin selbst aktiv, sie „veranalytisch“ die Sprache mit dem Effekt, dass jene in gewisser Weise lädiert wird. Die Formulierung weckt den Eindruck einer Distanzierung der Sprecherin vom Ergebnis ihrer Bemühung um eine analytische Sprechweise, wodurch eine leichte Ironie entsteht.

Akzentuierte Interpretation

Es deutet sich eine Verschiebung der Markierung in der Differenz spontan/analytisch an, die ähnlich wie in T2/AR-2 von einem Wechsel der Subjektposition begleitet ist. Aus einer Positionierung innerhalb der Institution erscheint das Analytische als das Angestrebte, als eine Errungenschaft, die zu reflektiertem (kontrolliertem) professionellem Handeln führt (T2/AR-2 und T4/VT-2). Das Spontane erscheint dann als das Defizitäre und zugleich als das Unterworfene. Die Studierende scheint – um professionell zu werden – bereit, sich dieser Unterwerfung und „Mühe“ zu unterziehen und spricht ihr tatsächlich Berechtigung zu, sozusagen als ein erstes Ergebnis ihrer „Entdeckungsreise“. Doch eine ironisch-distanzierende Formulierung (VT-2, 365) weist auf einen Widerstand gegen diese Zumutung hin, der in der nun anschließende Textstelle (4.5.) explizit wird.

Differenz-Konnotations-Doppelkette spontan vs. analytisch in den Zeilen 331-365 T4/VT-2

spontan	Differenz vs.	analytisch	Äquivalenz Zugang zum Bild/ Bildrezeption
falsch sehen		richtig sehen	
der Laie		der Professionelle	
naiv		ausgebildet	
einseitig, verzerrt in der Alltagswelt		objektiviert im Studium	institutioneller Ort
außen		Innen (A)	Subjektposition A
Innen (B)		außen	Subjektposition B
müheless, selbst- verständlich		mit Mühe, große Arbeit Herausforderung	
bei sich selbst in Resonanz mit sich selbst		gegen sich selbst in einer analytischen Sprache*	
spontan		veranalytisch*	Zugang zum Bild, Bildrezeption

Subjektposition (A): (aktanziell) Studentin, Berufsanwärterin; (räumlich) auf der Seite der Professionellen unter dem Ziel der Professionalisierung.

Markierung links: Es hebt sich das Spontane als defizitär vom Analytischen ab.

Relation: Das Analytische wirkt objektivierend, ist berichtigend.

Subjektposition (B): (aktanziell) Ich-Selbst; (räumlich) bei mir, außerhalb der Institution; (zeitlich) vor dem Studium.

Verschiebung der Markierung von link nach rechts: Das Spontane ist selbstverständlich und das Analytische ist mühevoll zu erarbeiten.

Relation: Etwas wird dem ursprünglichen Zustand zugefügt, „den Eindruck in die veranalytischte Sprache fassen“.

*Ironie, Distanzierung

4.5 Die große Frage

T5/VT-3

- 472 D2:
 473 Jetzt hätt ich da aber noch ne Frage, weil (...) wie ist denn das
 474 Verhältnis von diesem Teil, dem persönlichen Teil zu diesem
 475 analytischen Teil.. Löscht jetzt der analytische den persönlichen aus,
 476 wenn man Lehrperson werden will?
 477 VT:
 478 Das ist meine große Frage, war meine Frage beim Einstieg hier. (..)
 479 Ich hab mich gefragt, ich hab die Befürchtung gehabt, wenn ich das
 480 verliere dadurch, das will ich auf jeden Fall vermeiden. Weil das ist für
 481 mich Kopf, Analyse, und ich hab mich mein Leben lang bemüht, (...)
 482 also meine Emotionen, mein Herz in der Mitte zu haben, also in der
 483 Mitte zu sein. Und ich war manchmal viel wohler wenn der Kopf nicht
 484
 485 23 MIN
 486 dabei war. Aber ich bin ja in diese Ausbildung auch eingestiegen weil
 487 ich den Kopf gebrauchen will. Das war meine Frage. Aber ich denke
 488 jetzt, heute, nach einem halben Jahr, bin ich zum (...) Punkt
 489 gekommen für mich, dass ich denke es sollte 50 50 sein für mich.
 490 Dass man, erstmal (...) dass man das differenzieren kann.

Die Dozierende thematisiert das Verhältnis der Zugangsweisen. Ihr Beratungsimpuls reagiert auf das Gespräch und überpointiert eine mögliche Folgerung aus der kontradiktorischen Stellung von spontan vs. analytisch. Das Analytische könnte das Spontane auslöschten.

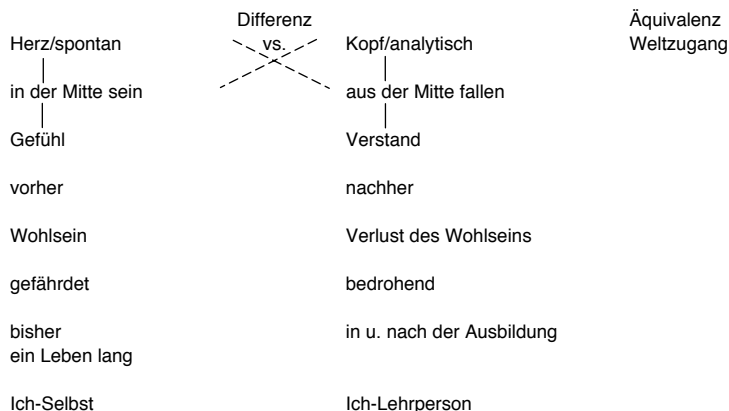
Die Studierende greift diese Thematisierung direkt auf und macht sie zu der ihren. /Das ist meine große Frage.../(VT-3, 478) Mit „ist“ und „war meine Frage“ wird dabei die Aktualität des Themas und durch die Formulierung „ein Leben lang bemüht“ (VT-3,481) auch seine Relevanz betont. Die erzählende Darstellungsweise (wie eine kleine Lebensgeschichte) betont die Nähe zum sprechenden Ich.

In dieser Äußerungsfolge wird „Kopf“/Analyse konträr zu „Herz“/Emotion und einem „Sein in der Mitte“ gestellt, welches mit Wohlbefinden konjugiert ist (VT-3, 481-483). In dieser Opposition ist der Ver-

lust des einen durch das andere als mögliche Folge angelegt, wodurch der Weg der Professionalisierung einen bedrohlichen Aspekt erhält. Beim Eintritt in die Ausbildung, /...beim Einsteig hier.../(VT-3, 478), führt dies einerseits zu der Befürchtung, eben diese gute Mitte zu verlieren „dadurch“(VT-3, 480), d.h. durch das Analytische. Andererseits verbindet die Studierende den Eintritt in die Ausbildung auch gerade mit der Entscheidung, den Kopf zu gebrauchen und eine analytische Kompetenz zu erwerben. Am Ende des Textausschnitts steht eine normative Formulierung. /... es sollte 50 (zu) 50 sein für mich /(VT-3, 489). Formuliert wird als gewünschtes Ziel der Professionalisierung ein gleichgewichtiges Verhältnis von spontaner, intuitiver Denk- und Erlebensweise zu einer analytischen. Bezieht man den situativen Kontext der Beratungssituation ein, dann wird die normative Forderung „es soll sein“ auch an die beratende Dozierende gerichtet, wird die Ausbildungsinstitution und hinter ihr das professionelle Feld normativ angerufen. In gewisser Weise erscheint das Vertrauen in die Erfüllung dieser Norm eine Voraussetzung für die Bereitschaft der Studierenden in die Profession einzutreten.

Akzentuierte Interpretation

Der Studienanfang wird als Schwellensituation charakterisiert, in der die Studierenden beim Eintritt in die Ausbildungsinstitution und Profession vor identitätsrelevanten Entscheidungen stehen. So könnte man die „große Frage“ formulieren: Wenn ich eintrete, was wird dort aus mir werden? Dass eine Entscheidung ansteht, wird in der kontradiktorischen Opposition von Herz (spontan) vs. Kopf (analytisch) angezeigt. In zeitlicher Abfolge betrifft diese Entscheidung eine Existenzweise vor der Ausbildung (spontan, intuitiv), die für eine vermutete andere, in oder nach der Ausbildung (analytisch), vielleicht aufgegeben werden muss. Impliziert ist in der Zuschreibung der Studierenden an den Studienprozess die Bedrohung eines ganzheitlichen Seins, mit dem die Studierende sich identifiziert, durch einen neuen Zustand, in dem nun die kategoriale Differenzierung des Analytischen herrscht und droht, das ganzheitliche Wohlbefinden zu verdrängen. Auf diese Bedrohung wird in der Anrufung der Studierenden – ähnlich einer Zauberformel: „... es soll 50 (zu) 50 sein ...“ – mit dem Wunsch eines ausgeglichenen Verhältnisses – einer Balance im Kräfteverhältnis des in der differenziellen Figur Unvereinbaren geantwortet. Der Text ist durchgehend aus einer ambivalenten Selbstpositionierung vor dem identifikatorischen Eintritt in die Profession gesprochen. Die differenzielle Figur hat eine große Übereinstimmung mit T1/AR-1 (4.1. Sie sollen nicht sollen).

Die Differenz-Konnotations-Doppelkette spontan vs. analytisch in den Zeilen 472-490, T5/VT-3

Subjektposition: (aktanziell) Ich-Selbst; (räumlich) vor der Institution, auf der Schwelle ; (zeitlich) beim Eintreten in die Ausbildung

Markierung rechts: in der Mitte sein nach rechts abfallend (markiert), die Mitte verlieren.

Relation der Oppositionen: Das Analytische bedroht das Spontane.

4.6 Im Widerspruch

Die folgende Textstelle (VT-4a/b) folgt auf den dezentrierenden Beratungsimpuls (3.2. (e)). Unter den Zugangsweisen der Perceptbildung sieht die Studierende den Schüler eindeutig im spontanen Zugang. /... den hat er sicher, sonst könnte er ja nicht malen.../(VT-4a, 859/860).

T6/VT-4a

- 851 D2:
852 Gilt was von diesen Zugängen, einer für den Schüler auch?
853 VT
854 Ja klar, der spontane Zugang und (...) das ist unbewusst vermutlich,
855 aber dafür ist ja der spontane Zugang.
856 D2:
857 Den hat er.
858 VT
859 Den hat er sicher, ja. Also sonst könnte er ja nicht malen, beim
860 Machen.

Die Dozierende (D2, VT-4a, 881-883) reformuliert in der nun folgenden Textstelle die Aussage der Studierenden: Die Lehrperson verfügt über alle drei Zugangsweisen, der „Schüler ist hier“ (Der Hinweis bezieht sich auf die grafische Darstellung zum Lernberatungsimpuls 3.2(d)), d.h. im spontanen

Zugang und fordert auf, Folgerungen für das Lehren und Lernen im Unterricht zu ziehen /Könnstest du schon.../(D2, VT-4a, 881).

T6/VT-4b

881 D2:

882 Könnstest du schon, wenn du das anguckst, wenn du jetzt sagst ich,
883 die Lehrperson, ich hab das. Der Schüler ist hier und macht und ist
884 spontan?

885 VT

886 Also weißt du –. Ja, (...) was mich ein bisschen daran stört ist schon
887 diese Hierarchie im Grunde genommen, weil ich denke, dass der in
888 dem Moment, also da sind wir ja auf der genau gleichen Ebene vom
889 spontanen Zugang, im Grunde genommen, da sind wir gleich. Beim
890 selbstreflexiven Zugang denke ich auch, nur ist es hoffentlich bei mir
891 bewusster als beim Kind, das Kind ist mehr oder weniger bewusst.
892 Das kommt drauf an wie es sich entwickelt oder wo es steht in seiner
893 Entwicklung und der analytische Zugang den, den lerne ich ja hier
894 und den sollte ich ja, natürlich nicht so wie ich den lerne, aber den
895 sollte ich ja in dem, eben das ist ja dann die hohe Kunst nehm ich an,
896 des Lehrens, dass ich weiß was ich tue, aber dass ich das
897 stufengerecht

899 39 MIN

900 vermitteln kann, dass sich das Kind eben auch (...) diesen
901 analytischen Zugang (...) [...] die Frage, jetzt hab ich keine
902 Ahnung, ich verwickle mich jedes Mal –

903 D2:

904 [...?] Du hast was gesagt und hast es wieder zurück genommen.
905 Warum?

906 VT:

907 Ja, weil ich mir nicht sicher bin.

908 D2:

909 Aber dann sprich doch erst mal aus was du überhaupt, du wolltest etwas
910 sagen und hast es sofort wieder weggenommen.

911 VT:

912 Ja, weil –. Ich weiss nicht wie (...) also ich muss so sagen, ich hab
913 das Gefühl manchmal in der Schule verkopft das Kind ja dann.
914 Je nach dem passiert eben genau das beim Kind, dass es so analytisch wird
915 durch die Schule, dass es nicht mehr spontan malen kann. Also
916 ich denk, ich seh da einfach eine Gefahr drin. Ich möchte ja dem Kind
917 nicht den spontanen Zugang, ehm –

Die Studierende macht nun nicht die Zugangsweise zum Bild selbst zum Thema sondern das Positionsgefälle, die „Hierarchie“, zwischen lehrender und lernender Position, was aus der Festschreibung des Schülers im spontanen Zugang resultiert. Bewusstheit und Erreichbarkeit der Zugänge unterscheiden die Lehrpersonen von den Schülerinnen (VT-4b, 890-893). Der Text enthält eine ganze Reihe konträrer Prädikationen für das Gefälle der Erziehungspositionen: weniger-mehr, unbewusst-bewusst, jünger-älter, spontaner-analytischer. In diesem Gefälle steht allerdings der Schüler der Primar-

schule ebenso, wie die Studierende in ihrer Ausbildung /... den analytischen Zugang, den lerne ich ja hier .../(VT-4b, 893). Die Studierende ist in dieser Hinsicht den Schülern und Schülerinnen der Primarschule gleich. Sie „soll“ den analytischen Zugang später in der Schule „vermitteln“, jetzt muss sie ihn lernen. Für beide ist der analytische Zugang eine zu erarbeitende Kompetenz, welche durch die Institution eingefordert wird.²¹ Subjektposition, aus der heraus die Hierarchie anstößig ist, „ein bisschen ..stört“ (VT-4b, 886), ist die der Lernenden (Schülerin/Studentin). Die Textstelle endet mit der Artikulation einer Verwirrung, /... ich verwickle mich jedes Mal./(VT-4b, 902).

Was ist die Verwicklung? Die „Verwicklung“ besteht nun nicht einfach darin, dass die Studierende sich ihrer Überlegenheit in der Unterrichtssituation noch nicht sicher ist (VT-4b, 893-896) und auch nicht allein darin, dass die hierarchische Struktur von Unterricht irgendwie prinzipiell abgelehnt wird. Sie besteht vielmehr darin, dass die der Lehrposition zugeschriebene hierarchische Stellung geradezu auf die Teilhaberschaft an der analytischen Dominanz des schulischen Lernens gegründet ist, /... das ist ja dann die hohe Kunst ... des Lehrens .../ (VT-4b, 895/896). Bezieht man die folgenden Zeilen (VT-4b, 912-917) in die Analyse ein, dann lässt sich die „Verwicklung“ auf gegensätzliche Relevanzen zurückführen, die sich – wie schon in der vorausgehenden Äußerungsfolge (T5/VT-3) – mit der Positionierung in oder außerhalb der Institution ergeben. Der Wichtigkeit des Analytischen in der Schule steht die Wichtigkeit des Intuitiven im privaten Leben der Studierenden gegenüber. Gerade deswegen wird nun die hierarchische Lehr-Lernbeziehung besonders problematisch. Das ist im Folgenden zu zeigen. Die Studierende reformuliert ihre Aussage zum Verhältnis von spontanem und analytischem Zugang. Der Gegenüberstellung von Herz und Kopf (VT-3, 478-490) entspricht jetzt die Gegenüberstellung von „spontan malen“ und „verkopfen“ (VT-4b, 913-915). Was am Beispiel des eigenen Studiums die Befürchtung ist, durch Studium und Beruf die spontane und intuitive Seite des Welterlebens und des „Seins in einer Mitte“ zu verlieren, wird am Beispiel des Primarschulunterrichts zur „Gefährdung“ des Kindes: /...dass es (das Kind) nicht mehr spontan malen kann./(VT-4b, 915). Wurde in der Textstelle T5/VT-3 das kontradiktorische Verhältnis von spontan vs. analytisch in der Beschwörung einer Balance aufgehoben, überwiegt jetzt mit Blick auf den

21 Bei einer detaillierten Betrachtung des Textes fällt auf, wie die Positionen von Lehrerin und Schülerin im Gefälle der Hierarchie gegenübergestellt werden. Im spontanen Zugang sind beide gleich hoch. Den analytischen Zugang müssen beide lernen, sind beide vergleichbar niedrig. Die Lehrperson, die den analytischen Zugang vermitteln soll, hätte den Schülerinnen eher voraus zu sein. Wird der analytische Zugang den Schülerinnen vermittelt, nähern sich die beiden Positionen prinzipiell an, bleiben aber im Modell stufengerechter Abstufung ungleich. Die „hohe Kunst“ des Lehrens als Ziel des Studiums betont die Hierarchie – hoch oben, die die Kunst beherrschen. Wenn man allerdings im Studium selbst noch nicht weiß, wie diese Kunst auszuüben wäre, sich selbst als mühsam lernend erlebt, ist man – dem Schüler vergleichbar – weit unten.

Unterricht der Primarschule allerdings die Vorstellung der Gefährdung. Eben diese Figur der Gefährdung des spontanen Zugangs findet sich auch in anderen Textstellen (T1 u.- T2/AR-1/2).

Es sieht so aus, als fühle die Studierende sich zu Unterrichtspraktiken aufgerufen, durch die dem Kind das genommen werden könnte, was sie doch bewahren möchte, das „Sein in der Mitte“ und der spontanen Zugang /...ich möchte ja dem Kind nicht den spontanen Zugang (nehmen) .../(VT-4b, 917). Die Hierarchie markiert so eine potentielle Bedrohung, die die Übernahme der professionellen Rolle für VT selbst bedeutet. Sie könnte zur „Gefährderin“ werden. Damit impliziert der Text eine Variante zu T2/AR-2 („schuldig“ werden).

Differenz-Konnotations-Doppelkette spontan vs. analytisch in den Zeilen 881-917 T6/VT-4b

spontan	Differenz vs.	analytisch	Äquivalenz Zugangsweise/ Erkenntnisweise
intuitiv		bewusst	
malen		verkopfen (nicht mehr malen können)	
selbstverständlich gegeben		zu erlernen	
gefährdet		bedrohend	
Kind/Schüler Ich-Selbst/Studentin		Lehrer	
unten		oben (hierarchisch)	
individuell		institutionell	

Subjektposition: (aktanzuell) Kind, Schüler, Ich-Selbst; (räumlich) außerinstitutionell; (zeitlich) vor dem Eintritt in die Institution.

Markierung rechts: analytisch, verkopft.

Relation: Das Analytische (die Lehrperson) bedroht das spontane Malen (das Kind).

Akzentuierte Interpretation

Während in der Textstelle T3/VT-1 eine professionelle Perspektive (Lehrerposition) übernommen und der Inhalt der Online-Abteilung von dieser her rezipiert wird, wird in der Textstelle T6 (VT-5), wie auch vorher in den Textstellen T4b und T5, aus einer außerinstitutionellen, privaten Ich-Selbst-Position gesprochen. Es wurde gezeigt, wie sich mit dem Wechsel der Subjektposition die Markierung der Differenz spontan vs. analytisch verändert. Die wechselnde Positionierung und die jeweilige Umwertung implizieren sich widersprechende Handlungsvalenzen, die in dieser Textstelle in folgender Weise vorliegen: Man soll in der Lehrerposition den Schülern und Schülerinnen einen bildanalytischen Zugang vermitteln, von dem man selbst aber denkt, dass er zum Verlust

der Spontaneität führt. Man soll als Professionsanwärterin eine „Kunst“ der „Vermittlung“ lernen, von der man (Ich-Selbst-Position) meint, dass sie eine Gefährdung kindlicher Spontaneität ist. Wird der bildanalytischen Kompetenz zwar eine Berechtigung als Repertoire der (beurteilenden) Lehrperson zugesprochen (VT-1, 270-297), so erscheint sie fragwürdig als Lerninhalt der Schüler und Schülerinnen und ebenso fragwürdig ist der entsprechende Unterricht. Dies wird besonders deutlich in der bedingenden Bedeutung, die die Studierenden dem spontanen Zugang für die ästhetischen Praxis/das Malen gibt (VT-5, 915). Wenn das Malen der Schüler und Schülerinnen Unterrichtsgegenstand ist, wird analytische Distanz zur Störung der Spontaneität. Um zu malen bedarf es des Analytischen absolut nicht, nein, es behindert sogar (siehe auch T1/2/AR-1/2).²² Es scheint, dass die Studierende in ihrer Lesart des Studieninhalts das integrative Verhältnis der Zugangsweisen, das dem Interpretationsprozess der Bildrezeption entspräche, nicht wahrnimmt (vgl. T2/AR-2). Es sieht ganz so aus, als würde nun der Versuch, trotz der postulierten Unvereinbarkeit der Zugangsweisen im Bereich ästhetischer Praxis, dennoch einen analytischen Zugang im unterrichtenden Handeln zu denken, zu jener offensichtlichen Verwirrung (VT-4b, 902) führen.

Das Thema Hierarchie in der Lehr-Lernsituation enthält zudem eine Paradoxie, die in der Äußerung, „... ich verwickle mich ...“ (VT-4b, 902), ebenfalls anklingt. Unter der bisher rekonstruierten semantischen Struktur, in der spontan und analytisch kontradiktorisch sich ausschließend stehen, wird das Hineinwachsen der Schüler in einen analytisch-kategorialen Zugang, letztlich Enkulturation, prinzipiell nur denkbar unter der Preisgabe des spontanen und intuitiven Zugangs zur Welt. Schließt man die Schüler vom analytischen Zugang aber aus, darf er für sie nicht entworfen werden, dann kann die konstatierte Hierarchie der Erziehungssituation prinzipiell nicht aufgehoben werden. Kinder müssten Kinder bleiben dürfen – zumindest im Bereich des Bildnerischen. Was aber wäre dann Lernen im Unterricht dieses Fachs? Dieser Sturz in eine Paradoxie könnte geeignet sein, die Veränderung der Differenzstruktur zu evozieren, hat hier jedoch keine solchen transformierenden Folgen. Es scheint vielmehr, dass die Studierende bemüht ist, in ihrer Rezeption des Studieninhalts den Gegenstandsbereich des Bildnerischen Gestaltens als Refugium zu bewahren, das einen Entfaltungsraum für die ganzheitliche, intuitive Seinsweise bildet. Die semantische Struktur, in der das Analytische das Andere des Spontanen ist, führt dazu, dass unter Auslassung der Widersprüchlichkeiten das Spontane im Raum ästhetischer Praxis verankert und das Analytische ausgeschlos-

22 Es drängt sich der Anschluss an argumentative Figuren der Reformpädagogik und Kunsterzieherbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts und auch der musischen Erziehung der 50er-Jahre auf. „Je mehr ein Kind „lernt“, je mehr seine Unbefangenheit schwindet, das Spiel einer künstlerischen Absicht weicht, umso mehr schwindet auch seine ahnungslose Überlegenheit gegenüber dem heillos Fertigen einer mit allem Können ausgerüsteten Durchschnittskultur. Die ganze Verführung all der Scheinwerte moderner Zivilisation nimmt das Kind gefangen ...“ (Hartlaub 1922: 69).

sen werden muss. Das drückt sich in der Verwirrung aus, in die sie gerät, wenn Lernaktivitäten der Selbstlernarchitektur auch im Bildnerischen analytische Zugänge fordern und sie dieses als künftiges Handeln im Unterricht zu konzipieren versucht. Die Studierende widerspricht nun nicht aktiv dem Lerninhalt der Selbstlernarchitektur; sie befindet sich vielmehr in Widersprüchlichkeit.

T6/VT-4c

D2:

936 Ja, aber jetzt haben wir ja, der Lehrer muss es haben, [... ?], aber die Frage 937war ja, muss der Schüler den analytischen Zugang auch haben? Da hast du

938 jetzt –

VT:

941 Ja... da bin ich im Widerspruch (lacht).

4.7 Der Konflikt

Die zum Abschluss analysierte Textstelle enthält die Darstellung einer Unterrichtserfahrung aus dem ersten Praktikum der Ausbildung. Das Thema wird von der Studierenden selbst kurz vor Abschluss der Beratungssituation eingebracht. Dies spricht für die Relevanz der Textstelle. Die Äußerungsfolge ist geeignet aufzudecken, wie die rekonstruierte thematisch-semantische Struktur, spontan vs. analytisch und selbst vs. fremd, bei der Reflexion der Unterrichtspraxis mitspielt. Interessant ist die Textstelle auch deshalb, weil sich in ihr die beiden Themen, die Führung des Unterrichts und die Zugangsweisen zum Bild, in ihrer Verbindung zeigen.

T7/VT-5

VT:

1127Darf ich da auch noch was

1128 dazu sagen, ich wurde nämlich, das hat mich noch beschäftigt, im P1 [Blockpraktikum 1]

1129 mit diesem Thema, mit diesem Konflikt eigentlich, konfrontiert. Zum

1130 Thema Wald. Wir hatten ja das Thema Wald und wir hatten

1131 Zeichenstunde und ich wollte, dass sie ihren Fantasiewald malen.

1132 Und dann hab ich so mit Musik zuerst einen Einstieg gemacht, ich

1133 musste sie auch meditativ führen, sie konnten nicht alleine, so fünf

1134 Minuten und dann hab ich sie das malen lassen und dann hat es aber

1135 Bilder drunter gehabt, die hatten überhaupt nix mit Wald zu tun, für mich.

1136 Das war ne futuristische Raumstation mit x technischen Details

1137 bis zu einem Tyrannosaurus Rex ((lacht)) also wirklich, also wenn

1138 jemand jetzt von außen diese Bilder betrachtet hätte, dann glaube

1139 ich nicht dass der rausgefunden hätte, dass das Thema Wald war.

1140 Natürlich hab ich gesagt ‚Fantasiewald‘, der darf andersfarbig sein als

1141

1142 49 MIN

1143 der Wald, einfach euer Fantasiewald, und da war ich dann aber schon

1144 erstaunt, was da kam. Und dann hat ich den Konflikt in mir. Also ich

1145 mein ich fand die Bilder einfach interessant, ich fand sie zeigten

1146 Fantasie, das war erlaubt, nur war dann bei mir die Frage, wie kann

1147	ich denen irgendwie den Wald näher bringen. Damit sie dann wirklich
1148	den Wald mal zeichnen. Oder den realen Wald. Ich hab auch
1149	gesehen, dass ich das dann schon recht eingrenzen muss, dass da
1150	so was rauskommt, was ich mir jetzt vorstelle. Das ist die Frage. ((es lachen beide)).

Die Studierende spricht von einem Konflikt im ersten Praktikum, dessen Anlass die Diskrepanz der entstandenen Schülerbilder zu den von ihr erwarteten Schülerarbeiten bildet. Sie hatte sich offensichtlich andere Ergebnisse vorgestellt. Die Studierende spricht von einem „Konflikt in mir“ (VT-5, 1144). Es ist ein Konflikt mit einer ersten, handlungsleitenden Orientierung, die verlangt jener vorrangigen Stellung des spontanen und intuitiven Zugangs im ästhetischen Erfahrungsprozessen des Unterrichts zu entsprechen und einer zweiten, die verlangt das Handeln an normativen Zielvorgaben zu orientieren. Das ist im Folgenden zu zeigen.

Bei detaillierter Analyse des Textes fällt auf, wie die Darstellung des Ereignisses mit zweifacher Wiederholung einer Wir-Formulierung einsetzt. /*Wir* hatten das Thema Wald und *wir* hatten Zeichenstunde.../(VT-5, 1130/1131). Diese Formulierung schließt die Beteiligten, Lehrerin und Schülerinnen, in gleicher Weise ein. Noch im gleichen Satz rückt dieses „wir“ auseinander: „ich“ (Lehrperson) und „sie“ (Schüler). Dieses Auseinandertreten legt offen, dass Subjektposition dieser Zeilen die Lehrerin ist, die den Schülern gegenübersteht.

Die Lehrerposition wird durch das Verb „wollen“ als Initiator der Aktivität der anderen bestimmt. /... *ich* wollte, dass *sie ihren* Fantasiewald malen .../(VT-5, 1131) Die pronominale Hervorhebung, „ihren Fantasiewald“, betont den Eindruck, dass die Lehrerin beabsichtigte, die Eigenwelt/Innenwelt der Schülerinnen anzusprechen. Einerseits impliziert die Formulierung einen Verfügungsversuch über die Eigenwelt anderer, andererseits wird ein Zugang zur Eigenwelt freigegeben. Letzteres scheint die Studierende in ihrem Unterricht beabsichtigt zu haben, denn Fantasiereisen werden eingesetzt um intuitive Malprozesse anzuregen und den Zugang zu inneren Bildern aufzuschließen (Lüchinger 2005: 19-24). Interessant ist, wie das Thema „Führung“ die Freigabe eines Raums eigensinniger Aktivität begleitet. Die Studierende äußert die Notwendigkeit, die Schüler zu führen und begründet dies mit der Unfähigkeit der Schüler und Schülerinnen sich selbst zu führen: /...ich musste sie auch meditativ führen, sie konnten nicht alleine.../(VT-5, 1133). Auch in der anschließenden Formulierung /... und dann habe ich sie das malen lassen .../(VT-5, 1134) schwingt der Bedeutungsaspekt „Führung“ noch mit. „Malen lassen“ hat eine Konnotation im Sinne von lassen/veranlassen und eine dominante Bedeutung im Sinne von erlauben, Raum geben, loslassen, freilassen (Kluge 2002: 558). Die Textstelle ist gekennzeichnet durch eine Gegenüberstellung von durchaus steuernden Maßnahmen der Lehrperson einerseits und andererseits von Vorstellungen, wie ein Freiraum gegeben wird,

den die Schüler und Schülerinnen nutzen können. Was die Schüler in ihrem Freiraum tun, führt nun allerdings zu Ergebnissen, die den thematischen Rahmenvorstellungen der Lehrperson widersprechen. /... die (Bilder) hatten überhaupt nix mit Wald zu tun, für mich/(VT-5, 1135/1136). Die einschränkende Modalisierung „für mich“ wird durch ein Argument mit der Autorität der anderen Betrachter als berechtigt gestützt. „Jemand von außen“ hätte nicht „rausgefunden, dass das das Thema Wald war“ (VT-5, 1138/1139).

Zu welcher Bildvorstellung kontrastieren die Schülerbilder? Offensichtlich ist Fantasie eine Kraft, die etwas verändern, z.B. „andersfarbig“ (VT-5, 1140) machen darf. Der Raum der unproblematischen Veränderung liegt in diesem Beispiel im Bereich der Farbe, während gegenständliche Repräsentationen wie „Raumstationen“, „technische Details“ oder „Dino“ (VT-5, 1136/1136) die Referenzialität des Themas Wald zu sprengen scheinen. Es gibt also eine Toleranzgrenze. Die Grenze wird gebildet durch einen normativ-kulturellen Kontext, der bestimmt, ob Bildfindungen noch als Darstellung des Waldes gelten.²³ Offensichtlich liegen die Bilder der Schülerinnen und Schüler nicht mehr innerhalb dieser Grenze. Der Konflikt, von dem hier gesprochen wird, kann sich allerdings nicht einfach nur aus der Überschreitung dieser konventionellen Grenze ergeben. Dafür böte der Schlusssatz der Textstelle eine Lösung, /Ich hab auch gesehen, dass ich das dann schon recht eingrenzen muss, dass da so was rauskommt, was ich mir jetzt vorstelle./(VT-5, 1150). Auf dieser Basis bestünde gar kein Konflikt. Es fehlte höchstens an unterrichtspraktischer Umsetzungserfahrung. In den Zeilen VT-5, 1144-1150 lässt sich der Konflikt jedoch fassen. Dort werden die Schülerarbeiten erneut und nun doch anders bewertet. Sie sind „interessant“ und sie „zeigen Fantasie“. In dieser Äußerung setzt sich die Studierende von der normativen Sichtweise wieder ab: /... ich fand die Bilder einfach interessant../(VT-5, 1145). Die Studierende formuliert ihre persönliche Überzeugung, die dem normativen Blick der anderen widerspricht, auch wenn sie in manchen Zeilen der Textstelle den Blick der anderen durchaus zu übernehmen scheint. Sie tritt damit auch wieder in das anfängliche „wir“ der Textpassage ein. Wie für die Schüler ist auch für sie selbst (als Studierende im Praktikum) der normative Blick der anderen die kontrollierende Instanz, deren Gültigkeit in Frage steht. /Das ist die Frage/(VT-5, 1150).

Es gibt eine zweite Aussage, von der aus das Konflikthafte noch zu beleuchten ist. /... Fantasie, das war erlaubt./(VT-5, 1146) Es steht also ein offener Raum des Erlaubten, für den Fantasie als Synonym gebraucht ist, durch dieses Unterrichtsereignis zur Disposition, wenn die folgende Schlussfolgerung so zutreffend wäre: /...dass ich das dann schon recht eingrenzen muss,

23 In alltagsweltlichen Rezeptionssituationen regeln Codes (kommunikativ-generalisierende Wissensressourcen, kulturelle Konventionen), die in Gemeinsamkeit der Handlungspraxis gebildet werden, die Verbindung von Bildzeichen und Bedeutungszuschreibung (Michel 2006: 182ff.).

dass da so was rauskommt, was ich mir jetzt vorstelle. / (VT-5, 1140/1150). Konsequent endet die Studierende mit einer In-Fragestellung dieser Handlungskonsequenz. / Das ist die Frage / (VT.5, 1150). Der Konflikt besteht gegenüber einer Steuerung des Unterrichts, die normativen Orientierungen verpflichtet ist und den Auftrag hat, diese durchzusetzen. Auf der einen Seite steht die Eröffnung eines Freiraums der Fantasie, in dem das Recht (die Erlaubnis) zur allen möglichen, individuellen Veränderungen besteht. In Opposition steht die Einschränkung, die Beschränkung dieser Freiheit, um normativen Erwartungen zu entsprechen und die Passung an kulturell präfigurierte Lösungsvarianten herzustellen. Die Sprecherin ist mit Letzterem keineswegs so einverstanden, wie es manche Textstellen vermuten ließen. So sehr einerseits der Tatsache zugestimmt wird, dass hier nicht Wald zur Darstellung kommt, so wenig wird andererseits zugestimmt, dass man die Freiheit der Schüler eingrenzen soll, damit / ...da so was rauskommt, was ich mir jetzt vorstelle. / (VT-5, 1150). Als entdeckte die Studierende die Komik einer Szene, in der sie in der eigenen Formulierung von der Entlarvung der implizierten Bemächtigungshaltung überrascht wird und es ihr durch die In-Fragestellung gerade noch gelingt, sich davon zu distanzieren, lacht sie und mit ihr die Dozierende (VT-5.1150).

Differenz-Konnotations-Doppelkette selbst vs. fremd in den Zeilen 1127-1150 T7/VT-5

eigen/selbst	Differenz vs.	fremd	Äquivalenz die Führung/Steuerung im Unterricht
lassend (entgrenzend)		eingrenzend	
individuelle Fantasie Veränderung/Abweichung		normativer, kultureller Raum Sicht der Gemeinschaft	
wir: sie, die Schüler und ich		sie: die anderen, die Lehrer	
Bilder machen, zeichnen, malen		Bilder betrachten	Zugang zum Bild *
interessante Bilder unerwartete Bilder		erwartete Bilder	
erlaubend		verbietend	

Frage u. Konflikt: „Muss ich eingrenzen?“

Subjektposition: (aktanziell) die Malenden, wir; (räumlich) außerinstitutionell; (zeitlich) schon immer.

Markierung rechts: Der Eigenraum der Fantasie ist die Basis ästhetischer Praxis, von der sich die fremde Führung/Steuerung als das Andere abhebt.

Relation: Fremde Führung veranlasst normative Eingrenzung und beschränkt den Raum der Fantasie.

* Verknüpfung zur Differenz spontan-analytisch

Akzentuierte Interpretation

Wenn man die Differenzen spontan vs. analytisch und selbst vs. fremd in Verbindung setzt, dann wird folgender Zusammenhang sichtbar. Malen steht in der Differenz, spontan vs. analytisch, auf der Seite von Spontaneität, Intuition und einem inneren Eigenraum der Gestaltenden, für den der Begriff ‚Fantasie‘ steht. Kindern (wie auch Schülerinnen und Schülern) wird die Verfügung über diesen Raum der Fantasie selbstverständlich zugeschrieben. Auf diesem Hintergrund kann eine gute Führung des Unterrichts fast nur darin bestehen, Raum zu geben für den intuitiven Zugang zum bildnerischen Tun. Unterricht muss die Schülerinnen in den Raum ihrer Fantasie eintreten lassen. Was Schülerinnen und Schüler in Raum ihrer Fantasie finden, was im Bild auftritt, kann für die Lehrperson dann allenfalls interessant sein, muss aber als ganz Eigenes, Individuelles, Willkürliches unterrichtender Einflussnahme und steuerndem Zugriff entzogen bleiben. Die Figur der Gefährdung, die mit der Differenz spontan vs. analytisch verbunden ist, findet sich nun auch in der Differenz selbst vs. fremd wieder. In der Formulierung /...recht eingrenzen ..., dass da so was rauskommt, wie ich mir jetzt vorstelle.../(VT-5, 1150) ist der Eigenraum der Fantasie der Schüler ersetzt durch den Vorstellungsraum der Lehrperson, wenn sie in diesem Sinn führend in das Lerngeschehen eingreift. Ihre Führung gefährdet den Zugang der Schülerinnen zu deren Eigenraum (ähnlich auch T2/AR-2). So muss die Tendenz entstehen, eine Selbstführung der Schüler zu favorisieren. Dies mündet in die In-Fragestellung von lehrenden Maßnahmen, in denen die Lehrerin als Vertreterin kultureller Orientierung auftritt, als ob es vielleicht doch besser wäre, als Lehrerin eine inhaltliche Leerstelle zu bilden, für die alle Äußerungsformen der Schülerinnen nur „einfach interessant“ (VT-5, 1145) sind. Bemerkenswert ist, wie im ersten Text dieses Beratungsgesprächs (T3/VT-1) – und auch jetzt zum Abschluss des Beratungsgesprächs (T7/VT-5) – das Unterrichten einerseits als notwendig normativer Vorgang beschrieben wird und wie die Studierende zugleich die Praktiken der Führung problematisiert. So entsteht der Eindruck, dass die Studierende ab und an vermuteten, professionellen Anforderung zu entsprechen sucht, zu denen ihre eigenen Handlungsorientierungen jedoch in einem widersprüchlichen Spannungsverhältnis stehen. In den Äußerungsformen zeigt sich ein Weltverhältnis, für das primär ein ganzheitlich-intuitiver Zugang (nicht nur zur ästhetischen Praxis) gilt und für das ein kategorial-differenzierendes Erfassen bedrohlich ist. Auf der Ebene der Unterrichtsführung korrespondiert dem ganzheitlich-intuitiven Erkenntnismodus eine Führung, die Unterricht als Raum der Selbstführung arrangiert. Und doch zeigt die Textstelle, wie nahe es zugleich liegt, unterrichtliches Handeln in Maßnahmen zu konzipieren, die das Normative ungebrochen durchsetzen (T7/VT-5, 1148-1150).

5 Resümee und Ausblick

Die vorliegende Studie untersucht – exemplarisch an kunstpädagogischen Studieninhalten – Aspekte der Wissensaneignung in Selbstlernarchitekturen. Als Ergebnis liegt die Rekonstruktion einer Rezeptionsweise vor, in der die differenziellen Ordnungen spontan vs. analytisch und selbst vs. fremd grundlegende, semantische Strukturierungsfunktion haben. Es konnte nun gezeigt werden, wie diese Rezeptionsweise bei der Herausbildung von Lesarten des Studieninhalts wirksam ist.

Die grafische Darstellung (Abb. 2) gibt eine Übersicht über die analysierten Textstellen. Die Übersicht zeigt die differenziellen Figuren spontan vs. analytisch und selbst vs. fremd in ihren Variationen entlang der zentralen Textstellen. Aus der differenzanalytischen Struktur werden die Markierungen der Differenz, die Subjektpositionen und die Relation der Oppositionen wiedergegeben. Eine zusätzliche Rubrik, Kommentierung, weist auf Widerständigkeit im Aneignungsprozess hin. Horizontal sind Textstellen aus der Lernberatung einer Studierenden angeordnet, vertikal ergeben sich Verweisungen zwischen den Textstellen beider Lernberatungsgespräche. Die Konnotationsdoppelketten, die den Bedeutungshof der Oppositionen spontan vs. analytisch und selbst vs. fremd bilden, sind jeweils im vierten Kapitel (4.1-4.7) unter den angegebenen Textstellen (T1-T7) nachzulesen.

Abb. 2: Übersicht der analysierten Textstellen

spontan vs. analytisch	
T3/VT-1, 267-297	T4/VT-2, 326-365
Damit sie wissen, was sie meinen	Die Entdeckungsreise
<p><i>Markierung (M) links:</i> Das Spontane ist das Andere des Analytischen, ist willkürlich, unprofessionell, subjektiv.</p> <p><i>Subjektposition (SP):</i> Die Professionellen, die Lehrer in der Institution.</p> <p><i>Relation (R)</i> Der analytische Zugang vermeidet Schwächen des Spontanen, ist professionelles Werkzeug zur sprachlichen Verständigung bei der Lernbegleitung und Benotung. „...das auf den Punkt zu bringen...“. Kontrolle u. Objektivierung des Spontanen.</p> <p><i>Kommentierung (K):</i> Widersprüchlichkeit der Argumentation: „...ist auf jeden Fall trotzdem individuell...“.</p>	<p><i>M wechselnd:</i> a) <i>M links:</i> Das Spontane hebt sich als laienhaft vom Ausgebildet-Sein (das Analytische beherrschen) negativ ab. <i>SP:</i> Studentin, auf dem Weg der Professionalisierung. <i>R:</i> Das Analytische wirkt objektivierend und führt zu richtigen Ergebnissen. b) <i>Markierungsverschiebung. nach rechts:</i> Das Spontane ist das Selbstverständliche u. Ursprüngliche, von dem sich das Analytische als mühevoll zu erwerbend abhebt. <i>SP:</i> Ich-privat, ausserhalb der Institution, vor dem Studium. <i>R:</i> Durch das Analytische wird dem spontanen Befinden etwas zugefügt. „...den Eindruck in die veranalytischte Sprache bringen...“ <i>K:</i> Distanzierung durch Ironie</p>
	T1/AR-1, 766-799
	Sie sollen nicht sollen
	<p><i>M rechts:</i> Das Analytische ist das Unnötige, <i>SP:</i> Kind, Schüler/Student, Ich-Selbst, aussen, privat <i>R:</i> Das Analytische ist das, was das Kind nicht braucht, denn das Spontane ist ganzheitlich und vollkommen. <i>K:</i> Normative Folgerung: Kinder/Schüler sollen nicht analysieren müssen.</p>

T5/VT-3, 472-490	T6/VT-4a, 851-860, T6/VT-4b, 881-917	T7/VT-5, 1127-1150	
Die große Frage	Im Widerspruch	Der Konflikt	
<p><i>M rechts:</i> Das Analytische ist das Andere des Spontanen.</p> <p><i>SP:</i> Ich-Selbst, privat; Studentin, auf der Schwelle zur Institution.</p> <p><i>R:</i> Das Analytische bedroht das Spontane. „aus der Mitte fallen.“</p> <p><i>K:</i> Normative Forderung an die Institution: Das Analytische soll nicht überwiegen. „Es soll 50 (zu) 50 sein.“</p>	<p><i>M rechts:</i> Das Analytische ist das Andere des Spontanen.</p> <p><i>SP:</i> Kind, Schüler, Ich-Selbst, privat, vor dem Eintritt in die Institution</p> <p><i>R:</i> Das Analytische bedroht das spontane Malen, es verkopft.</p> <p><i>K:</i> Verwirrung, „...ich verwickle mich jedes Mal...“</p> <p>Störende Hierarchie: Als Lehrperson über den analytischen Zugang verfügen und ihn den SchülerInnen stufengerecht vermitteln.</p>	<p><i>M rechts:</i> Von der kreativen Selbstmächtigkeit, für die der Eigenraum der Fantasie steht, hebt sich alles Fremdbestimmte negativ ab.</p> <p><i>SP:</i> Die Malenden, ich/wir, außerinstitutionell</p> <p><i>R:</i> Normative Setzungen sind fremdsteuernd und vernichten den Eigenraum der Fantasie.</p> <p><i>K:</i> Konflikt, wenn die Lehrperson Normen setzen soll. „...Ich bin im Konflikt.“</p>	zentrale Textstellen in der Lernberatung VT
T2/AR-2, 621-639			
Ob man selbst schuld ist.			
<p><i>M wechselnd:</i> a) <i>M rechts:</i> Das Analytische ist das Andere des Spontanen, es ist nicht „auslösend“.</p> <p><i>SP:</i> Kinder/Schüler, wir alle, im Privaten, ausserinstitutionell, für alle Zeit.</p> <p><i>R:</i> Das Analytische behindert das Spontane.</p> <p><i>K:</i> Normative Folgerung: „Ein Bild soll etwas auslösen und nicht analysiert werden.“</p> <p>b) <i>Markierung wechselnd nach links:</i> Das Analytische ist bedeutender.</p> <p><i>SP:</i> Lehrer, Experten, im Beruf</p> <p><i>R:</i> Das (Selbst)analytische dient der Kontrolle dessen, was Lehrpersonen bewirken „...ob man selbst Schuld ist, an dem, was das auslöst.“</p>	<p><i>M rechts:</i> Fremdbestimmend ist, was nicht vom Kind selbst kommt.</p> <p><i>SP:</i> Anwalt des Kindes, reflexive Distanz zur Institution.</p> <p><i>R:</i> Verdrängen, übertönen des Kindes</p> <p><i>K:</i> Folgerung: Selbstkontrolle der Lehrperson, um zu erkennen, „...ob man selbst Schuld ist, an dem, was das auslöst.“</p>		zentrale Textstellen in der Lernberatung AR

5.1 Die differenziellen Figuren und die Produktion von Lesarten

5.1.1 Markierung und Subjektpositionierung

Der Markierungswechsel in der differenziellen Figur, spontan vs. analytisch (Abb. 2) fällt systematisch mit einem Wechsel der Subjektpositionierung zusammen, die die Lernenden einnehmen. Ist die Differenz rechts markiert, wird also das Analytische als das Andere des Spontanen abgehoben, dann ist dies von einer Subjektpositionierung im lebensweltlich-privaten Raum begleitet und mit Bedeutungszuschreibungen verbunden, in denen das Spontane als das Selbstverständliche, Natürliche und Vollkommene erscheint, das durch ein analytisch-kategoriales Denken gestört, ja zerstört wird (T5, T6, T1, T2(a)). Aus einer Subjektpositionierung im professionellen Raum erscheint hingegen der analytische Zugang als das handlungsbedeutsame, das relevante und notwendige Erkenntnisinstrument, von dem sich nun das Spontane als das Andere abhebt. Die Differenz wird dann links markiert. Es werden Bedeutungszuschreibungen aufgerufen, in denen der spontane Zugang als laienhaft, subjektiv, willkürlich und defizitär erscheint (T3, T4(a), T2(b)). Die Subjektpositionierung wechselt also auf der raum-zeitlichen Achse zwischen einem außerinstitutionellen Ort, der vor dem Studium und vor dem Berufseintritt liegt, und einem Ort in der Institution. In beiden Beratungsgesprächen gibt es zentrale Textstellen, in denen die Subjektposition eindeutig in der Profession (T3) oder eindeutig außerhalb der Profession (T5, T6, T1) liegt und solche, in denen die Subjektpositionierungen wechselnd ineinander übergehen (T4a-b, T2a-b). Die Produktion von Lesarten, die Bedeutung also, welche den Texten der Online-Lernumgebung zugeschrieben wird, scheint eng mit dieser Subjektpositionierung verbunden. Die Lernenden sind offensichtlich nicht auf eine Positionierung festgelegt, sondern treten in wechselnden Positionierungen ein, so wie man etwas eine „Rolle“ wechselt.

Im Folgenden wird diese Beobachtung detaillierter dargestellt. Folgt man der Differenz spontan vs. analytisch in jenen Textstellen, die aus einer Subjektposition in der Institution Schule gesprochen sind, dann ist die Relation der Opposition als kontrollierend/objektivierend (T3, T4 (a)) bestimmt. Dem analytische Zugang wird die Kontrolle von Subjektivität und Eigensinn der Lehrpersonen und die Legitimation von Zuweisungspraktiken der Institution Schule – wie Standortbestimmungen oder Leistungsbeurteilungen – zugesprochen (T3, T4 a)). Das Analytische erscheint dann als das Eigentliche der professionellen Kompetenz, sodass die Studierenden sich aufgerufen meinen, im professionellen Handeln den eigenen, spontanen und intuitiven Erkenntniszugang zugunsten der analytisch-kategorialen Denkweise aufzugeben (T1, T4(a), T5,T2(b)). Nun wird dem Analytischen dabei die kontrollierende Bedeutung noch in einer zweiten Funktion zugeschrieben, in einer dann geradezu gegensätzlichen Praktik des Unterrichtens (T2(b)). Dann geht es darum

Zuweisungspraktiken der Institution auszusetzen, die Dominanz der Lehrperson durch Selbstkontrolle (analytisch-selbstreflexiv) zu verhindern, und den Denk- und Handlungsraum des Kindes/Schülers zu schützen. In der Subjektpositionierung erfolgt in diesem Fall eine kritische Distanznahme zur Profession. Die beiden Praktiken des Unterrichtens stehen in einem paradoxalen Verhältnis (dazu siehe auch 5.4), denn im ersten Fall gilt die konzipierte Praxis der Durchsetzung normativer Orientierungen und im zweiten Fall deren Abwehr. Die Analyse macht beobachtbar, wie solche gegensätzlichen Lesarten mit einem Markierungswechsel und der Veränderung der Subjektpositionierung (von außerhalb zu innerhalb der Institution) einhergehen und zeigt, dass die Subjektpositionierung maßgeblich dafür ist, wie der Studieninhalt begriffen wird.

5.1.2 Die kontradiktorische Qualität der Differenz spontan vs. analytisch

Es lässt sich feststellen, dass beide Studierende eher einer räumlich-zeitlichen und aktanziellen Positionierung außerhalb der Institution zuneigen, denn die Mehrheit der Textstellen ist identifikatorisch in der Diskursposition „Kind/Schüler“ gesprochen (T4 (b), T6, T7, T1, T2(a)). Die Differenz spontan/analytisch ist dann rechts markiert und die Relation der Opposition spontan vs. analytisch in folgender Weise qualifiziert: Das Analytische bedroht das Spontane generell und das Malen, die ästhetische Praxis, im Besonderen. Es setzt den Kopf an die Stelle des Herzens (T4 (b), T5, T6). Das Analytische behindert die Vollkommenheit des intuitiven Erkenntniszugangs und ist das, was das Kind nicht braucht (T1, T2 (a)). Dem Analytischen wird zugeschrieben sich gegen das Kind in seiner ursprünglichen Kreativität zu richten, mit dessen Kind-Sein sich die Sprechenden jedoch identifizieren. Folgt man nun der Übersicht der Analysen entlang der Rubrik ‚Kommentierung‘ (Abb. 2), dann scheint das Eintreten in die Profession tatsächlich von einem Konflikt begleitet, der sich durch widersprüchliche Aussagen (T3), durch Distanzierung (T4), Verwirrung (T6), normative Folgerungen im Sinne einer Anrufung an die Profession (T1, T5, T2) zeigt und auch explizit als Konflikt (T7) benannt wird. Der konflikthafte Aspekt wird noch deutlicher, wenn man den Textanalysen unter der Frage folgt, ob und in welcher Weise die in der Online-Umgebung vorgestellten Zugangsweisen zum Bild, also auch der analytische Zugang, nicht nur für die Lehrperson oder die Erwachsenen/die Studierenden sondern auch für die Kinder/Schüler als gültig erachtet werden (T6, T1). Dann wird nämlich deutlich, dass eine analytisch-begriffliche Erkenntnisweise für Schüler und Schülerinnen der Primarschule im Kunstunterricht als unnötig und sogar kontraproduktiv angesehen wird. Widerstand provoziert daher ein professionelles Ansinnen, wie es in der Abteilung der Selbstlernarchitektur vertreten wird, das Schülern analytische Zugänge im Kunstunterricht eröffnen will. Konflikthaft wird dann ein Professionalisierungs-

schritt, der sich gegen eine zentrale Aussage im Weltbild der Studierenden zu richten scheint, jene Aussage, durch die der Vorrang des Spontanen postuliert wird (T6 a/b, T1). Die semantische Verweisungsordnung, die die Lernenden in die Lesart einbringen, in der die Opposition spontan vs. analytisch als grundlegend kontradiktorisch und der markierte Pol des Analytischen als problematisch wahrgenommen wird, widersetzt sich auf diese Weise der didaktisch angelegten Verweisungsordnung in der Selbstlernarchitektur.

Exkurs: Kontext Kunstpädagogik

Indem der direkte, einfache und natürliche Zugang zum Ursprünglichen ästhetischer Erfahrung gemacht wird, demgegenüber kulturelle Orientierung und Wissen vermeintlich als unnötig, ja verstellend, erscheinen, findet sich in der Rezeptionsweise der Studierenden jene Figur wieder, die Bourdieu eine „mystische Vorstellung ästhetischer Erfahrung“ nennt (Bourdieu 1966/2006: 13). Eine solche Mystifizierung ist geeignet ästhetischer Praktiken in einem Bereich des Nicht-Lehr- und Nicht-Lernbaren anzusiedeln. Parallelen zu den Gesprächstexten (T3, T6) ergeben sich bis in den Wortlaut, mit dem diese mystische Vorstellung im Resümee der damaligen Untersuchung beschrieben und mit einer soziologischen Bestimmung des Zugangs zur Kultur kontrastiert wurde.

„Entgegen der charismatischen Ideologie, die authentische Erfahrung des Kunstwerks als ‚Berührung‘ des Herzens oder unmittelbares intuitives Verständnis den mühsamen Methoden und kalten Interpretationen des Verstandes entgegensetzt, und dabei stillschweigend die sozialen und kulturellen Voraussetzungen übergeht, die eine solche Erfahrung möglich machen,stellt die Soziologie theoretisch wie empirisch fest, dass ein adäquates Verständnis von Kulturgütern, insbesondere eines Werkes der Bildungskultur, die Verfügung über den Schlüssel zu einem Code voraussetzt, nach dem es verschlüsselt ist.“ (Bourdieu 1966/2006: 107/108).

Von dieser soziologischen Bestimmung lässt sich ein Bogen zu einem aktuellen Begriff der Bildrezeption schlagen (Michel 2006, Boehm 1994/2001). In diesem Kontext kann produktive u. rezeptive ästhetische Praxis in der Schule als Bildungsform konzipiert werden, in der sich die Teilhaberschaft an einem kulturellen Code bildet. Dann verlangt kunstpädagogische Professionalisierung von Primarlehrpersonen, dass diese ansprechbar werden für sprachlich-explizite Formen ästhetischer Praxis und die Bereitschaft entwickeln, im Unterricht zu erkunden, wie und mit welchen Auswirkungen Eigenheiten der Bildsprache bewusst werden. Dass eine solche rezeptionssoziologische, kunstpädagogische Konzeptualisierung ästhetischer Erfahrungsprozesse die Transformation der semantischen Struktur (Rezeptionsweise) der Studierenden notwendig macht und auf welche Widerstände dieser Umbau stößt, machen die Interpretationsminiaturen (4.1-4.7) anschaulich.

Wenn in der kunstpädagogischen Debatte der Gegenstand des Fachs in Abgrenzung zur analytischen Rationalität unter Bezug zur Kunst und künstlerischen Praxis als der Bereich einer besonderen Rationalität begründet wird, dann gibt es allerdings in der Kunstpädagogik selbst eine Argumentationslinie, mit der die alltagsweltlich geprägte Rezeptionsweisen der Studierenden korrespondiert (Selle 1998/2003; Glas/Sowa 2006: 351-354). Der kunstpädagogische Diskurs seit den 50er Jahren oszilliert selbst zwischen einem prononcierten Bezug auf Kunst – häufig begleitet von einer Überhöhung des subjektiven Eigensinns künstlerisch-ästhetischer Praxis – und einem Bezug auf Unterricht mit der Betonung der Lernzielorientierung und einer normativen Gestaltungslehre.

Oft wird das eine in scharfer Abgrenzung gegen das andere gesetzt. So steht die diskursive Figur spontan/analytisch in einer Diskurslinie, die auch die Fachdebatte durchzieht.²⁴ In der aktuellen kunstpädagogischen Debatte wird der reflexiven Bewusstmachung, Versprachlichung und analytische Annäherung als Teil ästhetischer Praxis zunehmend mehr Gewicht für die Konzeptualisierung gegenstandsangemessener Lehr- und Lernformen gegeben. Neuere Publikationen nehmen dabei explizit auf die soziale Konstitution von Bildkompetenzen Bezug, wenn sie den Bildungsbeitrag des Faches begründen (Kirschenmann 2006: 26-38; Niehoff 2005: 100-105). Das Ergebnis der vorliegenden Untersuchung unterstreicht die Relevanz der Kritik des mystifizierenden Zuges der Kunstpädagogik und spricht unter einer prononciert lehrerbildnerischen Perspektive für die an Bildkompetenzen orientierte Ausrichtung der Fachdidaktik.

5.1.3 Die Differenz selbst vs. fremd als Teilfigur in der Differenz spontan vs. analytisch

In beiden Beratungsgesprächen lässt sich eine zweite Differenz abheben, die der Steuerung des Unterrichts gilt, selbst vs. fremd (T2, T7). Sie steht in einer gemeinsamen Konnotationsskette mit spontan/analytisch, so dass fremd mit analytisch und selbst mit spontan konnotiert ist. Fremd steht für den normativ-kulturellen Raum und das beschränkende, steuernde Eingreifen der Erziehungsinstanz, die ihn vertritt. Selbst steht in konnotativer Verbindung mit dem Freiraum der Phantasie, dem Eigenraum des kreativen, bildnerisch tätigen Subjekts, der sich intuitiv erschließt und dem Kind selbstverständlich offen steht, insofern die Erziehungsinstanz ihn nicht verschließt. In diesem

24 Einen Einblick in die kunstpädagogische Debatte bietet der Dokumentationsband zur Münchner Tagung der Kunstpädagogen 2003 (Krischenmann/Wenrich/Zacharias 2004). In einer provokativen Stellungnahme zur Kunstpädagogik seit 1960 spricht H. Sowa von einer tief greifenden Spaltung, in der eine irrationale Prägung durch spezifische Kunstformen einerseits und die analytischen Wissenschaft andererseits sich gegenüberstehen und von einem Abdriften der Kunstpädagogik in Praktiken mit „mystisch-intuitivem“ und „sub- oder transrationalen Charakter (Sowa 2004: 120-132).

Sinn ist die Differenz selbst vs. fremd eine Teilfigur in der Differenz spontan vs. analytisch. Markiert ist in dieser differenziellen Figur ‚fremd‘ als das Andere, das der Selbstmächtigkeit und dem kreativen Eigenraum des Subjekts entgegensteht. Der Text wird aus den Diskurspositionen Kind, wir (die Kreativen und Malenden) oder auch als Anwalt des Kindes gesprochen. Die Subjektposition liegt in Distanz zur Institution Schule. Die Relation der Opposition selbst vs. fremd ist bestimmt durch die Bedrohung des kreativen Eigenraums des Kindes/Schülers. In beiden Lernberatungsgesprächen verweisen die handlungsleitenden Folgerungen der Studierenden auf den Konflikt oder den latenten Widerspruch, in den sie mit dem Eintritt in die professionelle Rolle geraten, wenn Lehrende die Beschränkung jenes Eigenraums verschulden (T2) und sogar professionell aufgerufen sein sollten, dies zu tun (T5, T7). Aus der Analyse der Lernberatungsgespräche resultieren deutliche Hinweise, dass Studierende daher meinen, sich inhaltlicher Aussagen im Bereich des Bildnerischen weitgehend enthalten zu müssen und dass sie gerade deswegen Unterrichtsarrangements des selbstgesteuerten Lernens bevorzugen. Bevorzugt wird die Vorstellung einer Unterrichtsmoderation, deren Ziel es ist, einer als vollkommen erachteten, kindlichen Ausdrucksfähigkeit Freiraum zu schaffen und ursprüngliche Spontaneität nicht zu stören. In zuge-spitzter Konsequenz können Lehrende nicht als inhaltlich Mitsprechende gedacht werden, sie müssen moderierend schweigen (T2, T6, T7). Dem analytischen Zugang kommt dann die Bedeutung zu, der Lehrperson die Selbstkontrolle ihrer Führungsweise im Sinne einer inhaltlichen Enthaltsamkeit zu ermöglichen.

Aus kunstpädagogischer Sicht – und wohl nicht nur aus dieser – ist diese Konzeptualisierung des „lehrenden“ Handelns problematisch. Für den ästhetischen Erfahrungsprozess – ob rezeptiv oder produktiv – ist das Mitspielen des kulturellen Horizonts konstituierend. Ihn zu vertreten, ist professionelle Aufgabe der Lehrperson. Sie kann daher ihre Position nicht (inhalts)leer lassen und durch den selbständig lernenden Schüler besetzen, um so die paradoxe Struktur institutionalisierter Bildungsprozesse aufzulösen (siehe auch 5.4), ohne dabei zugleich die Lernchance ästhetischer Erfahrungsprozesse zu vergeben.²⁵

Aus einer allgemeinen, didaktischen Perspektive kann eine zweite Folgerung gezogen werden. In Nachfolge konstruktivistischer Konzepte besteht eine Tendenz der Disziplin, inhaltliche Steuerungsversuche vermeiden zu wollen, wenn auch über das formale didaktische Setting in Selbstlernarran-

25 Unter den Kunstpädagogischen Positionen problematisiert z.B. K.-J. Pazzini die „Verharmlosung des Lehrers zum Coach“. Dieser setzt er ein substanzielles Beziehungsverhältnis zwischen Schüler/Schülerin und Lehrer/Lehrerin entgegen, in welchem der Lehrer/die Lehrerin durch Zumutung Kreativität frei setzt, und – gerade weil er/sie das symbolische Repertoire der Kultur vertritt und sich dazu bekennt (professor) – die Trennung, die Freisetzung, den Schritt in die Selbständigkeit möglich macht. Darin nun weist Pazzini dem Kunstunterricht eine hervorzuhebende Funktion zu (Pazzini 2006: 161-178).

gements auf Lernhandlungen zugegriffen wird (Ludwig 2004: 115).²⁶ Die Äußerungen der Studierenden können hier in Anschluss gebracht werden und es kann die Vermutung aufgestellt werden, dass ihre einem alltagweltlichen Diskurs zugehörige Rezeptionsweise an solche lerntheoretische Konzepte bestätigend Anschluss findet, so dass die fachdidaktisch notwendige Transformation ihres Lehr-Lernbegriffs erschwert oder grundlos wird. Insofern unterstützt das Ergebnis der vorliegenden Studie die Ausrichtung der Selbstlernarchitektur @rs auf und die Forderung nach hochschuldidaktischen Maßnahmen, die die Vernetzung und Integration fachdisziplinärer Perspektiven didaktisch gestalten. Die Selbstlernarchitektur enthält entsprechende Gestaltungselemente: Die thematische Integration der Fächer und Lernberatungen (5.2) haben darin eine herausragende Funktion.

5.1.4 Das Umkippen der Differenz

Quasi im Gegenzug zur Selbststeuerung der Lernenden, wenn in der Unterrichtsrealität die Selbstführung der Schülerinnen tatsächlich zu keiner Normerfüllung führt (T7), oder wenn institutionelle Prozeduren es zu fordern scheinen (T3), zeigt sich die Möglichkeit, dass der normative Rahmen, der mit dem Analytischen konnotiert ist, nun nicht wie unter T2(b) zurückgestellt sondern unvermittelt durchgesetzt wird (T3, T4a, T7). Die Rekonstruktion der semantischen Struktur zeigt in diesem Fall eine Umwertung der Differenz, eine Art Umkippen der wertenden Gerichtetheit, so dass das Analytische (Konnotationsreihe: fremd(führend), einschränkend, objektiv, lehrend, beurteilend) den Wert selbstverständlicher Gültigkeit erhält. Diese Umwertung ist von einer Subjektpositionierung als Lehrperson im institutionellen Raum begleitet. Wenn solcherart mit dem Eintreten in die Berufsposition das Normative unmittelbar produziert wird, dann droht aus kunstpädagogischer Perspektive eine normativ orientierte Unterrichtspraxis, die diese Orientierung selbst nicht mehr zur Disposition stellt, den Fachgegenstand – den auf die Artikulation des Besonderen gerichteten, ästhetischen Erfahrungsprozess – zu verlieren (T3).

Die Analyse u. Interpretation der Textstellen macht nun sichtbar, dass bei der Aneignung des Studieninhalts und der Konzeptualisierung künftiger Unterrichtspraxis gerade deswegen in Widersprüchen (5.3.1 u. 5.3.2) agiert wird,

26 J. Ludwig vertritt in Abgrenzung zu konstruktivistischen Positionen das Konzept einer subjektwissenschaftlichen Didaktik, in der eine „verstehende“ Figur didaktischen Handelns gedacht wird, die das Mitsprechen der Lehrenden als konstitutiv für den Lernprozess einschließt. Lehr-Lernprozesse werden als Verschränkung von Bedeutungshorizonten konzipiert, so dass Mitlernende und Lehrende Gegenhorizonte bilden, aus deren Differenz Lernchancen resultieren können. In der Perspektive dieses Ansatzes scheint die differenzlogisch kontradiktorische Stellung von selbst vs. fremd aufgehoben und dem inhaltlichen Mitsprechen der Lehrenden kommt eine konstitutive Funktion im Selbstlernprozess zu (Ludwig 2004: 124127).

weil Studierende sich mit dem ästhetischem Eigensinn identifizierend im Unterricht einen Freiraum der Fantasie ermöglichen wollen und nun aufgerufen sind, in die Normativität institutionalisierten Erziehungshandelns einzutreten und weil sie diesem Aufruf folgen wollen. Insbesondere dann, wenn der Unterricht verbindlich an kunstpädagogischen Zielen orientiert oder überhaupt kulturelle Vorgaben als verbindliche Teile dieses Unterrichts gedacht werden sollen (T1,T2,T6,T7), zeigt sich der Widerspruch als Sprung (T2,T3), als Verwicklung (T6), als Konflikt (T7). In der rekonstruierten, semantischen Struktur selbst vs. fremd ist dieser Konflikt in der kontradiktorischen Opposition angelegt. Dort steht sich-selbst-führendes (selbständiges) Lernen in der konnotativen Kette mit Kreativität, Fantasie, und Malen (metonymisch für ästhetische Praxis) in einem Ausschließungsverhältnis der Fremdführung (Steuerung) gegenüber, zu deren konnotativer Kette die Prädikate „sprachlich, normativ, eingeschränkt, objektiv, distanziert“ gehören. Gleichzeitig verweisen die Interpretationsminiaturen auf die professionstheoretisch bedenkliche Möglichkeit, dass sich im Prozess fortschreitender Identifikation mit der professionellen Rolle eine radikale Wende handlungsrelevanter Bedeutungszuschreibungen (Umkippen der differenziellen Figur) ergibt und so stabilisiert, dass dann institutionelle Normativität unbefragt handlungsleitend wäre.

Die Interpretation der Ergebnisse soll an dieser Stelle noch einen Schritt weiter getrieben werden. Die differenzielle Figur selbst vs. fremd reflektiert das Spannungsverhältnis von Fremdbestimmung und Autonomie. Wenn man der professionstheoretischen Position Helspers folgt, dann wird dieses Spannungsverhältnis als eine konstitutive pädagogische Handlungsantinomien, Heteronomie vs. Autonomie, konzipiert (Helsper 1996: 521-569). Gelingende Professionalisierung wird in einem Habitus gesucht, in welchem das antinomische Verhältnis reflexiv ist und professionelles Handeln sich an der prekären Balance des Antinomischen orientierend den Widerspruch erkennt und aushält.²⁷ In der vorliegenden Untersuchung wird nun mit der Rekonstruktion der Rezeptionsweise (1) beobachtbar, wie im berufswissenschaftlichen Teil der Ausbildung bei der Aneignung von Wissen die antinomische Struktur pädagogischer Praxis auftritt. Der Wechsel der Markierung und Subjektpositionierung mit dem jeweiligen Umkippen der Differenz entspricht je der einen oder anderen Seite der antinomischen Struktur. (2) Das Umkippen der Differenz impliziert dabei die Möglichkeit von gegensätzlichen Handlungsentwürfen, durch die im einen Fall Normativität durchgesetzt wird und im anderen Fall „Fluchtbereiche“ der Autonomie konstituiert werden. Beides bleibt (3) unbezogen und die antinomische Struktur der Unterrichtssituation wird nicht als unabschließbare Aufgabe balancierender Gestaltung des Lehr-Lernverhältnisses erfahrbar. Unter 5.2. wird gezeigt, dass nun gerade jene Textstellen, in denen Widerständigkeiten der Wis-

27 Im theoretischen Zugang der Didaktik des selbstsorgenden Lernens wird das Antinomische jenseits einer Essenzialisierung als gesellschaftlicher Widerspruch gefasst, den es im professionellen Zugang zu erkennen und auszuhalten gilt.

sensaneignung aufscheinen, eine Lernentwicklungschance im Professionalisierungsprozess indizieren. Diese aufzugreifen ist Teil des Lernberatungskonzepts in der Selbstlernarchitektur @rs.

5.2 Lernberatung in der Selbstlernarchitektur

5.2.1 Die Begegnung von Lesarten im Lernberatungsgespräch

Die Textanalyse deckt auf, dass Studierende Lesarten des Studieninhalts bilden, die der didaktisch intendierten Lesart nicht entsprechen und kunstpädagogisch problematische Bedeutungszuschreibungen enthalten. Es hieße das Konzept der Selbstlernarchitektur nun missverstehen, wenn man daraus ableiten wollte, eine Selbstlernarchitektur müsste möglichst so angelegt werden, dass abweichende Lesarten ausgeschlossen werden. Im Gegenteil konfiguriert die Selbstlernarchitektur auf der Online-Ebene Lernobjekte zwar so, dass an ihnen eine disziplinäre Lesart, eine disziplinäre Wissensstruktur, gebildet werden kann, aber auch so, dass Studierende eigene und unterschiedliche Strukturbildungen (Lesarten) realisieren können. Der Selbstlernarchitektur unterliegt ein semiotisch fundierter Lernbegriff, der davon ausgeht, dass Leser prinzipiell unterschiedliche Lesarten bilden (Forneck 2006: 23-25). In Lesarten wird Information verknüpft und es ist diese Verknüpfung – Stellungen der Signifikanten in einer Struktur –, in der sich die Bedeutung, das Signifikat, bildet. Lernen verlangt den Umbau solcher Strukturen und bringt so neue Lesarten/Bedeutungen hervor. Lernberatung hat nun die Aufgabe die Begegnung unterschiedlicher Lesarten zu prozessieren. Dabei soll der Umbau der Wissensstrukturen eine spezifische Qualität haben. Diese Qualität wird konzeptionell mit selbstsorgendem Lernen (a.a.O: 48 u. 84-87) bezeichnet. Im selbstsorgenden Lernen soll die Herausbildung und Veränderung von Lesarten so unterstützt werden, dass Studierende die Chance haben, sowohl der eigenen Strukturierungsleistung (Lesart) als auch der der anderen bewusst zu werden und sich selbst zu den normativen, disziplinären Wissensbeständen zu positionieren. Damit dies gelingt, müssen Lesarten reflexiv werden. Das Reflexiv-Werden der Bedeutungszuschreibung und die Relationierung von Lesarten ist die zentrale Aufgabe der fachlichen Lernberatung. Lesarten, in denen subjektive Wissenskonstruktion und disziplinäre Perspektiven relationiert sind, so dass sie sozial relevante Perspektivierungen enthalten, werden als generative Themen bezeichnet (a.a.O: 34-36). Sie sind Ziel der Lernentwicklung. In diesem Sinn ist die Individualisierung normativer Wissensbestände in der Selbstlernarchitektur als eine Aufgabe der Lernberatung konzipiert. Die beiden differenziellen Figuren beschreiben nun (1) an einer kunstpädagogische Thematik artikuliert Verknüpfungsmuster, die den Bedeutungszuschreibungen (Lesarten) der Studierenden unterliegen, und zeigen dadurch zugleich (2), dass Studierende zwar eigensinnigen aber nicht individuell willkürliche Lesarten bilden. Die Rekonstruktion zeigt (3), wie sich der profes-

sionell notwendige Umbau der Wissensstruktur, die Begegnung differenter Lesarten, in Widerständigkeit bemerkbar macht. Das sind die Sprünge, die Entwicklungen und eigensinnige Handlungsfolgerungen, die in der Rubrik Kommentierung“ (T1 bis T7) hervorgehoben werden. Für die fachliche, kunstpädagogische Lernentwicklungsberatung bildet (4) die rekonstruierte Rezeptionsweise ein Instrument, das Bedeutungszuschreibungen/Lesarten antizipierbar macht, den Verstehensprozess in der Beratungsinteraktion unterstützt und Stellen im Lernprozess voraussehen lässt, die zu einem Umbau der Wissensstruktur veranlassen.

5.2.2 Widerton nicht Lernwiderstand

Man kann Studieren/Lernen als Teilnahme an einem Gespräch betrachten, in welchem sich Diskurse begegnen, im vorliegenden Fall ein Alltagsdiskurs und ein professioneller Diskurs. Als diskursives Geschehen im Professionalisierungsprozess kann man dieses Gespräch, nicht machtfrei, nicht als Prozess denken, in welchem die Gültigkeit von Handlungskonzepten frei ausgehandelt wird.²⁸ Vielmehr werden Studierende aufgerufen in den professionellen Diskurs und damit zugleich in Sichtweisen und Praktiken der Profession einzutreten, um zugehörig zu sein. Man gewinnt so eine neue Perspektive auf die Lernberatungssituation. In Lernberatungen vertreten Dozierende einerseits die fachdisziplinäre Lesart des Studienstoffs und sind andererseits vermittelnd zu den lernenden Subjekten und deren je eigenen Lesarten. Dozierende haben also eine doppelte Anwaltschaft. Lernberatung bildet in dieser Doppelung ein machtvolles Steuerungselement. Unter dieser Perspektive kommen nun Verwirrungen, Abbrüche, Sprünge oder Auslassungen als Äußerungsformen im Raum einer mächtigen Ausbildungsinstanz in den Blick, die dann auftreten, wenn der Professionalisierungsschritt den Umbau der Welt- und Selbstsicht der Studierenden verlangt (T1, T5, T6). Alltagsweltlich und vorprofessionell konzipieren Studierende in den hier analysierten Lernberatungsgesprächen ästhetische Praxis als Handlungsweise, in welcher sich Subjekte in ihrer Einzigartigkeit gegen das Andere der Kultur als selbstmächtig behaupten. Sie entwerfen diese Praxis als einen von kulturellen Vorgaben unabhängigen Bereich subjektiver Autonomie, analog der Zuschreibung, die Kunst zu dem gesellschaftlichen Ort von Praktiken macht, die geeignet sein sollen, das konventionalisierte Kulturelle zu überscheiden, Neues hervorzu-bringen und einen Möglichkeitsraum zu bilden, in welchem das künstlerische Subjekt als autonom inszeniert wird.²⁹ Das Eintreten in die Profession – hier durch die Aneignung eines ästhetischen Lehr-Lernbegriffs – macht nun die

28 Foucaults Konzept der Gouvernementalität ermöglicht es, Diskurse als Praktiken des Regierens zu betrachten, in denen für selbstverständlich genommene Perspektiven hervorgebracht und Wirklichkeit vorgängig konzeptualisiert wird (Lehmann-Rommel 2004: 262-283).

29 Zur paradoxen, gesellschaftlichen Stellung der Kunst, durch die Kunst in der Moderne „zum gesellschaftlichen Ort des Anderen in der Gesellschaft“ wurde vgl. Welsch 1998: 168ff.

Veränderung des implizierten Subjektbegriffs und des zugehörigen Selbst- und Weltkonzepts notwendig, weil mit der Aneignung des professionellen, ästhetischen Lehr-Lernbegriffs die bildnerisch-ästhetische Praxis nicht länger als selbstverständliches Ereignis quasi naturhafter Kreativität und als Handlung vorgängig autonomer Subjekte konzipiert werden kann. So können Praktiken der Verschiebung, können Abbrüche, Ausklammerungen und argumentative Sprünge in den Lernberatungsgesprächen durchaus als funktional für die Wahrung eines Weltbildes angesehen werden. In diesem Sinne wären die Studierenden dann eigensinnig und man könnte von einem Widerstand im Lernen sprechen, der der Abwehr einer Bedrohung ihres Weltbildes gilt. Es wird nun nicht von Widerstand sondern von Widerton gesprochen. Die ungewöhnliche Begriffswahl macht darauf aufmerksam, dass nicht vom Standpunkt des Subjekts und seiner Intentionalität aus sondern vom Standpunkt des Diskurses aus geschaut wird. Mit ‚Widerton‘ wird von einem Ereignis des Diskurses gesprochen. Im Rahmen des hegemonialen Diskurses der Profession erscheint der Eigensinn als Widerton. Betrachtet man nun den Widerton als eine diskursive Qualität von Lernereignissen, werden die eigensinnigen Eigenheiten der Lesarten weder als Lernschwierigkeit, also als etwas individuell Defizitäres, noch als subjektiv begründetes, intentionales Handeln auf der Ebene der Lehrer-/Lernerinteraktion in den Blick gebracht. Der Widerton markiert vielmehr die Stelle im Lernberatungsgespräch, an der sich die Perspektiven unterschiedlicher Diskurse reiben. Es ist die Stelle des beginnenden Umbaus einer semantischen Struktur, die – wenn der Umbau sich vollzieht – zum Sprechen im jeweils anderen Diskurs führt. *Man kann daher, was sich im Widerton anzeigt, als Lernchance bezeichnen, vor allem wenn – wie in Selbstlernarchitekturen – dieser Umbau eine spezifische Qualität aufweisen soll, die sich durch Reflexivität und Relationalität auszeichnet.* Beide bezeichnen Praktiken der Bewusstmachung, durch die das Selbstverständliche befragbar wird. Reflexiv kann die jeweilige Lesart des Lerngegenstands – hier des kunstpädagogischen Lehr-Lernverhältnisses – in ihren theoretischen und praktischen Folgen, hinsichtlich der in ihr eingeschlossenen, z.B. biografisch erfahrenen, als auch der durch sie antizipierten Praxis des Unterrichtens bewusst werden. Relationalität verweist darauf, dass dabei differente Lesarten in ihrer Differenz den Bedeutungsraum bilden, in welchem der Lerngegenstand konstituiert wird. Wenn es gelingt, dass den Lernenden/Studierenden in dieser Weise die eigenen Strukturbildungen und die der anderen verfügbar werden, werden sie unterstützt eine Position/Lernintention zu bilden, in der individuelle Lerninteressen und normative Lernziele relationiert werden. Generative Themen bezeichnen eine solche Perspektivierung des Lerngegenstands (Klingovsky/Kossack 2007: 87). Gelingt solche reflexive Verfügbarkeit, dann könnte man einem subjektwissenschaftlichen Lernbegriff folgend von einer Verfügungserweiterung, von expansivem Lernen, sprechen (Faulstich/Ludwig 2004: 10-29); gelingt sie nicht, dann aller-

dings kann, was sich in der vorliegenden Untersuchung als Widerton anzeigt, in Formen defensiven Lernens mit den entsprechenden Strategien und Lernwiderständen münden (Faulstich/Grell 2005: 88-91). So gesehen ist das Zur-Geltung-Bringen des Widertons ein notwendiger Schritt, durch den die Differenz zwischen Eigensinn und professionellem Diskurs thematisch und zum Sachverhalt im Lehr-Lerngespräch wird. Die Differenz aber muss bearbeitet werden, weil sonst der Widerton nicht in den Diskurs kommt.

5.3 Bedeutung der Untersuchung

Die vorliegende Studie leistet (1) durch die empirische Beschreibung von Strukturen der Bedeutungszuschreibung (Rezeptionsweise) einen Beitrag zur kunstpädagogischen Professionalisierung und insbesondere des Lernberatungshandelns in der Abteilung BTG der Selbstlernarchitektur. Durch die Erweiterung des analysierten Textkorpus wird die vorliegende, verdichtete Interpretation in der Fortführung der Untersuchung eine weitere Differenzierung erfahren. Die rekonstruierte Rezeptionsweise weist (2) über den kunstpädagogischen Ausbildungskontext hinaus, indem sie an den rekonstruierten semantischen Strukturen zeigt, wie das Eintreten in die professionelle Perspektivierung des beruflichen Handelns von Subjektpositionierungen begleitet ist und wie diese die Bedeutungszuschreibung/Lesarten bestimmen. Die vorliegende Untersuchung bereitet (3) im Sinne einer explorativen Studie die Möglichkeit weiterführender Untersuchungen vor, die die Wirkung des Beratungsvorgehens auf das Reflexiv-Werden von Lesarten und die Veränderung von Lesarten im Verlauf des Selbststudienprozesses erfassen und die nach der Herausbildung generativer Themen – das heißt professioneller, disziplinärer Perspektivierung im selbststorgenden Lernen – fragen. Die vorliegende Studie entwickelt (4) unter Bezug auf die thematische Diskursanalyse (Höhne 2004) einen forschungsmethodischen Ansatz, der die Entwicklung des professionellen Lehr-Lernverständnisses durch und in Praktiken der Ausbildung als Veränderung semantischer Strukturen empirisch zugänglich macht.

Literatur

- Althusser, Louis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg: VSA.
- Angermüller, Johannes (2005). *Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse in Deutschland. Zwischen Rekonstruktion und Dekonstruktion*. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit*. Konstanz: UKV, S. 23-48.
- Bayer, Klaus (1999): *Argument und Argumentation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bourdieu, Pierre/Darbel, Alain (2006): *Die Liebe zur Kunst*. Konstanz: UKV.

- Boehm, Gottfried (1994): Die Wiederkehr der Bilder. In: Boehm, G. (Hrsg.): Was ist ein Bild? München: Wilhelm Fink, S. 11-38.
- Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (2004): Lernen und Lehren – aus subjektwissenschaftlicher Sicht. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 10-28.
- Faulstich, Peter/Grell, Petra (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der forschenden Lernwerksatt. In: Faulstich, P./Förneck, H.J./Knoll, J. u.a.: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierung zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld: wbv, S. 18-91.
- Förneck, Hermann J. (2006): Selbstlernarchitekturen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Förneck, Hermann J./Gyger, Mathilde/Maier Reinhard, Christiane (Hrsg.) (2006): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung von Lehrerbildung. Bern: h.e.p.
- Glas, Alexander/Sowa, Huber (2006): Kunstpädagogischer Individualismus und didaktische Norm. Beispiele als Bezugspunkt der Bildungsdiskussion. In: Kirschenmann, J./Schulz, F./Sowa, H. (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München: kopaed, S. 351-355.
- Hartlaub G. (1922): Der Genius im Kinde. Breslau: Ferdinand Hirt.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 521-569.
- Höhne, Thomas (2004). Thematische Diskursanalyse – Der Migrantendiskurs im Schulbuch. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse, Bd 2: Forschungspraxis. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 389-420.
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf (1999): Zwischenbericht. Bilder vom Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von 1981-1997. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Reihe Forschungsberichte. Fachbereich Erziehungswissenschaft der J. W. Goethe Universität. Frankfurt.
- Imdahl, Max (1994): Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm, G. (Hrsg.). Was ist ein Bild? München: Wilhelm Fink, S. 300-324.
- Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2001): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd.1: Theorie und Methoden. Opladen: Leske + Budrich.
- Klingovsky, Ulla/Kossack, Peter (2007): Selbstsorgendes Lernen gestalten. Bern: h.e.p.
- Kluge, Friedrich (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter.
- Kirschenmann, Johannes/Wenrich, Rainer/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2004): Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft hat Herkunft. München: kopaed.
- Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hrsg.) (2006): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München: kopaed.
- Kirschenmann, Johannes (2006): Wider das Ideal ästhetischer Autonomie. Zum kunstpädagogischen Bildungsanspruch. In: Kirschenmann, J./Schulz, F./Sowa, H. (Hrsg.). Kunstpädagogisches Generationengespräch. München: kopaed, S. 26-38.

- Lehmann-Rommel, Roswitha (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüre. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 261-285.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ludwig, Joachim (2004): Vermitteln – verstehen – beraten. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 112-126.
- Lüchinger, Thomas (2005): Intuitiv Malen. Wege zur Kreativität. Oberhofen: Zytglogge Verlag.
- Maier Reinhard, Christiane (2006): Ästhetische Bildung und individueller Eigensinn. In: Forneck, H./Gyger, M./Maier Reinhard, Ch. (Hrsg.): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Bern: h.e.p., S. 89-110.
- Michel, Burkard (2006): Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden: vs-Verlag.
- Niehoff, Rolf (2005): Bildungsstandards für das Fach Kunst. In: Bering, K./Niehoff, R. (Hrsg.): Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung. Oberhausen: ATHE-NA-Verlag, S. 89-107
- Otto, Gunter (1984): Otto Dix. Bildnis der Eltern. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Otto, Gunter/Otto, Maria (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens durch Bilder. Seelze: Friedrich in Velber.
- Otto, Gunter (1999): Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik, Bd. 1. Ästhetische Erfahrung und Lernen. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Pazzini, Karl-Josef (2006): Medien, Väter, Lehrer – Vom Verschwinden und der Rücksicht auf Darstellbarkeit. Eine Skizze. In: Kirschenmann, J./Schulz, F./Sowa, H. (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München: kopaed, S. 161-178.
- Peez, Georg (2002): Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Selle, Gert (1998/2003): Kunstpädagogik und ihr Subjekt – Entwurf einer Praxistheorie. Oldenburg: Isensee Verlag.
- Sowa, Hubert (2004): Bild, Stimmung und Milieu der Kunstpädagogik vor und nach 1968 – Sieben Caprichos über das Werden und Streben der mittleren Generation. In: Kirschenmann, J./Wenrich, R./Zacharias, W. (Hrsg.): Kunstpädagogisches Generationengespräch. München: kopaed, S. 120-132.
- Welsch, Wolfgang (1998): Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam.
- Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Kontexte

Christiane Maier Reinhard/Daniel Wrana

1 Die „Flexible Ausbildung“ für das Primarlehramt

Das in diesem Band untersuchte didaktische Setting der Selbstlernarchitektur @rs wurde im Rahmen der Flexiblen Ausbildung für Primarlehrpersonen am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) implementiert.

Der Studienplan der sechssemestrigen, einphasigen Ausbildung ist das Ergebnis einer ersten Reformphase der seminaristischen Lehrerausbildung. Der bestehende Studiengang hat zum Studienjahr 2007/08 Grundzüge der Bolognareform umgesetzt und führt zur Lehrberechtigung in den Klassen 1-6 der Primarstufe und zum Studienabschluss mit dem Bachelor of Arts. 2009 wird die Umstellung des Studiengangs auf die Ausbildung einer Fächergruppenlehrkraft erfolgen.

Im bestehenden Curriculum der ersten drei Semester (Grundstudium) sind die Didaktiken der Schulfächer Bewegungsausbildung/Sport (Be), Bildnerisches und Technisches Gestalten (BTG), Mathematik (Ma), Mensch-Gesellschaft-Umwelt (MGU), Sprache: Deutsch (Sp), Musik (Mu) und Instrumentalunterricht (Iu) sowie die Berufswissenschaften Allgemeine Didaktik (AD) und Erziehungswissenschaften (EW) mit je acht bis neun Semesterwochenstunden obligatorisch gesetzt. Die Studierenden besuchen in der Regel je Semester eine zwei- bis dreistündige Lehrveranstaltung in diesen Fächern. Dieses Studienangebot wird durch Wahlveranstaltungen ergänzt. In der Selbstlernarchitektur @rs sind nun die Studieninhalte des zweiten Semesters von sieben der Studienfächer erfasst und vernetzt (AD, BTG, EW, Iu, Ma, MGU, Sp).

In das berufswissenschaftliche Studium ist die berufspraktische Ausbildung integriert. Der Studienplan umfasst fünf Praktika, die in den Zwischensemestern in einem jeweils vierwöchigen Blockpraktikum durchgeführt werden. Studierende im zweiten Semester – wie die in den vorliegenden Studien erfasste Studierendengruppe – haben das erste Blockpraktikum bereits absolviert.

Die Flexible Ausbildung zur Lehrperson der Primarstufe ist ein im Rahmen des bestehenden Curriculums konzipierter, spezifischer Studiengang, der das reguläre Studienangebot ergänzt. In der Regel studiert eine Kursgruppe von bis zu maximal zwanzig Studierenden in der Flexiblen Ausbildung. Der Studiengang richtet sich insbesondere an Personen, die Familien- oder Berufsarbeit durch flexible Zeiteinteilung mit dem Lehrerstudium vereinbaren wollen. Er

folgt einer Blended-Learning-Struktur und ermöglicht ein Vollzeitstudium mit verringerter Präsenzzeit an der Hochschule (ca. 35% der regulären Präsenzzeit)¹. Die Lehrveranstaltungen der Flexiblen Ausbildung finden wöchentlich an zwei Studientagen statt und werden dann in computergestütztem Selbststudium weitergeführt. In diesem Studiengang wird die Selbstlernarchitektur @rs jeweils im zweiten Semester durchgeführt. Sie führt eine weitgehende Veränderung der bestehenden studienorganisatorischen und didaktischen Form (Blended-Learning-Struktur) des ersten Semesters mit sich.

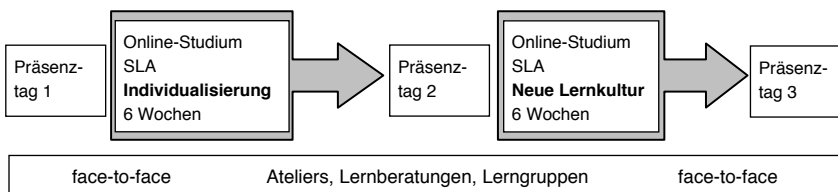
2 Die Selbstlernarchitektur @rs

Die didaktische Konzeption der Selbstlernarchitektur @rs² geht auf Entwicklungen an der Professur für Weiterbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen zurück.³ Die in Gießen entwickelten Grundzüge einer Selbstlernumgebung wurden für die Flexible Ausbildung zur Primarlehrperson adaptiert.

2.1 Die Struktur des Semesters

Das neu konzipierte Semester gliedert sich in zwei Phasen von je sechs Wochen individualisiertem Studium in zwei thematischen Teilen, der Selbstlernarchitektur „Individualisierung“ (SLA Individualisierung) und der Selbstlernarchitektur „Neue Lernkultur“ (SLA Neue Lernkultur). Die wöchentlichen, kursorischen Lehrveranstaltungen sind in diesem Semester aufgehoben. Die Lehrenden haben ihre professionelle Tätigkeit umgeformt: Einerseits in das Schreiben des Online-Lerninhaltes und andererseits in eine Lernberatungstätigkeit.

Abb. 1: Semesterstruktur



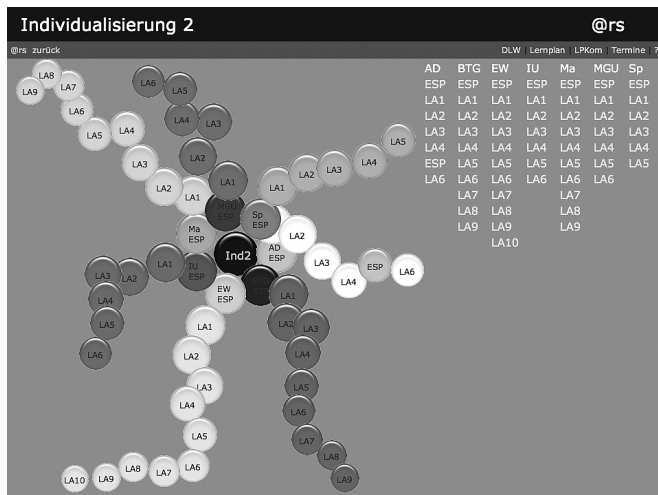
- 1 Der Studiengang Flexible Ausbildung wird von Maier Reinhard (2003) ausführlich dargestellt. Weitere Informationen über die Studiengänge am IP PH FHNW unter <http://www.fhnw.ch/ph/ip/bachelor>.
- 2 Die Online-Abteilungen der Fächer und das Konzept der Selbstlernarchitektur @rs ist ausführlich beschrieben in Forneck/Gyger/Maier (2006).
- 3 Zum didaktischen Konzept vgl. Forneck (2006a, 2006b).

Die Präsenztage finden am Anfang, in der Mitte und am Ende der beiden sechswöchigen Selbststudienphasen als Kompaktveranstaltung des ganzen Kurses und im Teamteaching der Dozierenden statt. Am ersten Präsenztage erfolgt die Einführung in das didaktische Setting, das Handling der Online-Lernumgebung und das fächerverbindende Thema Individualisierung. An einem zweiten und dritten Präsenztage werden Studienerfahrungen aus den individualisierten Selbstlernprozessen mit dem Kurs reflektiert, Analysen der eigenen Stärken und Schwächen vorgenommen und weiterführende Orientierungen im Inhalt (zweites Thema: Neue Lernkultur) aufgebaut. Die drei Studientage bilden ergänzt durch Ateliers und den Treffpunkt „Kurs“ (2.4) soziale Räume der Kursgruppe, die nach Bedarf und selbstorganisiert genutzt werden.

2.2 Die Online-Lernumgebung

Die Online-Lernumgebung besteht aus zwei thematischen Teilen, der Selbstlernarchitektur (SLA) Teil 1 „Individualisierung“ und der Selbstlernarchitektur (SLA) Teil 2 „Neue Lernkultur“. In diesen beiden Teilen der Selbstlernarchitektur sind jeweils sieben Fächer der Grundausbildung: Erziehungswissenschaft (EW), Allgemeine Didaktik (AD), die Fachdidaktiken: Sprache/Deutsch (Sp), Mathematik (Ma), Mensch-Gesellschaft-Umwelt (MGU), Instrumentalunterricht (Iu) und Bildnerisches/Technisches Gestalten (BTG) verbunden. Auf der Homepage der Selbstlernarchitektur (Abb. 2) bilden die Studieninhalte eines Faches je einen „Zweig“. Diese Abteilungen der Fächer bestehen jeweils aus einer Abfolge linear oder verzweigt zu durchlaufender Lernaktivitäten. Jede Lernaktivität (LA) entspricht auf der Homepage einem sensiblen Feld (Kreis), das Zugang zu einer Gruppe verlinkter Dokumente gibt. Eine Fachabteilung umfasst zwischen fünf bis zwölf solcher Lernaktivitäten. Diese Abteilungen der Fächer sind um ein zentrales, sensibles Feld angeordnet, das ihr gemeinsames thematisches Zentrum in einem Video repräsentiert. Wir sprechen von einer Inszenierung (2.3). Diese Inszenierung wird in den Einstiegspunkten (ESP) der Abteilungen der Fächer aufgegriffen.

Abb. 2: Homepage SLA: Individualisierung



AD Allgemeine Didaktik
 BTG Bildnerisches u. Technisches Gestalten
 EW Erziehungswissenschaft
 IU Instrumentalunterricht
 Ma Mathematik
 MGU Mensch-Gesellschaft-Umwelt
 Sp Sprache/Deutsch

2.3 Die Elemente der Selbstlernarchitektur

Der Begriff „Lernarchitektur“ ist eine Metapher, die darauf verweist, dass es sich um ein Ensemble von Elementen handelt, deren Konstellation räumlich vorstellbar ist. Die Elemente sind so konstituiert und in Beziehung gesetzt, dass gehaltvolle Selbstlernprozesse möglich werden. Die Lernwege lassen sich dann als Bewegungen der Lernenden durch die Elemente der Architektur verstehen.

Die Inszenierung – der Anfang des Lernprozesses

In der Selbstlernarchitektur bilden komplexe Situationen des beruflichen Handlungsfelds den Ausgangs- und Bezugspunkt des Lernens. Im ersten Teil der SLA „Individualisierung“ stehen z.B. Szenen aus dem Lehrerzimmer – gespielt durch die Theatergruppe der Hochschule – in Form einer szenischen Collage (Video) am Anfang des Selbststudiums in den Online-Abteilungen der Fächer. Die Szenen der Inszenierung sind so angelegt, dass die leitenden

Problemstellungen der sieben an der Selbstlernumgebung beteiligten Fächer thematisch werden. Eine Inszenierung zeichnet sich dadurch aus, dass Handlungsprobleme in situativer Komplexität alltagsweltlichen Handelns angesprochen – also nicht didaktisch reduziert werden. Die Inszenierung eröffnet dabei einen Horizont für mögliche Bedeutungszuschreibungen und zwar so, dass in den nachfolgenden Lernaktivitäten alltagsdifferente Sichtweisen nahe gelegt werden. Jede Abteilung und damit im Fall @rs jedes Fach greift nun mit einem spezifischen Einstiegspunkt (ESP) diese Inszenierung auf.

Die Einstiegspunkte der Fächer (ESP)

Der Einstiegspunkt bildet den Anfang der jeweiligen Abteilung eines Faches. Steigen die Studierenden über den Einstiegspunkt in die Fachabteilung ein, finden sie dort, am Anfang des Lernwegs, die der Videosequenz korrespondierende, fachspezifische Problemstellung. Die anschließenden Lernaktivitäten umkreisen die Problemstellung und bringen sie unter theoriegeleiteten Perspektiven in den Blick. Durch Querverweise zwischen den Abteilungen und Fragestellungen werden dann die erziehungswissenschaftlichen, didaktischen und fachdidaktische Konzepte zum Thema „Individualisierung“ bzw. „Neue Lernkultur“ im Verlauf der Lernaktivitäten differenzbildend erschlossen. Die folgende Darstellung zeigt die Inhalte der sieben Einstiegspunkte des ersten Teils der SLA zum Thema Individualisierung.

Abb. 3: Einstiegspunkte (ESP) der Selbstlernarchitektur Teil 1 „Individualisierung“

Wenn Menschen im Alltag zu begründen und zu verstehen suchen, warum zum Beispiel gewisse Menschen Schwierigkeiten mit dem Lernen haben, greifen sie oft auf Alltagstheorien zur menschlichen Entwicklung zurück, zum Beispiel mit der Aussage, diesem Kind werde der „Chnopf“ schon noch aufgehen. Aber sind diese Aussagen gültig? (Erziehungswissenschaft)

Kaum eine Lernsequenz kann Fränzi Gmür (Sie hat gerade ihre erste Stelle übernommen) so durchführen, dass sie am Ende der Lektion mit sich und den Lernenden zufrieden feststellen kann:

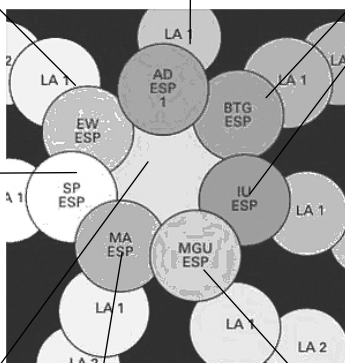
„Ja – wir alle haben zusammen das vorformulierte Lernziel erreicht.“

Beim ersten Elternabend geben die einen Eltern zu bedenken, dass von ihren Kindern schon sehr früh sehr viel verlangt werde, und die anderen beklagen sich, dass ihre Kinder seit Anbeginn unterfordert seien, sich im Unterricht langweilen würden.

Wie antworten didaktischen Konzepte? (Allgemeine Didaktik)

Ein Kind stupft mit dem Pinsel in eine Farbe, macht einen Klecks, zieht Linien daraus, wählt eine neue Farbe, füllt Flächen aus, setzt Tupfen dazu – noch mehr Tupfen – noch mehr: „Ich bin fertig,“ sagt es und hält der Lehrerin die Arbeit hin. Sie muss nun reagieren. (Bildnerisches Gestalten)

In Fränzi Gmürs Klasse sind zwei fremdsprachige Kinder eingetreten. Fränzi möchte genau wissen, in welchem Stadium des Zweitspracherwerbs sich die Kinder befinden. (Sprache: Deutsch)



Im schulischen Alltag ist das Singen von Liedern ein Teil der musikalischen Aktivität. Die Schülerinnen und Schüler können das Lied bereits singen. Es fehlt noch an Singfreude, Lebendigkeit und Kraft. Sie möchten selber auch aktiv dabei sein und die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Instrument begleiten. Wie sieht ihr individueller Weg zur individuellen Begleitungen aus? (Instrumentalunterricht)

Video: Szenen zum Thema „Individualisierung“

Kinder lernen und denken an mathematischen Problemstellungen oft auf eine eigene Weise, die für die Lehrperson unvorhersehbar und vorerst nicht nachvollziehbar ist.

Unvorhersehbarer individueller Denkweg: In einem 4. Schuljahr wurde folgende Aufgabe gestellt. „Der Apotheker füllt 1,750 kg Salmiakpastillen in Tüten zu je 50 g. Wie viele Tüten erhält er?“

$$\begin{array}{rcl} 1,750 \text{ kg} : 50 \text{ g} & 2 \times 7 = 14 \\ & 1 \times 1 = 1 \\ & \underline{2 \times 10 = 20} \\ & 35 \end{array}$$

Antwort: Er erhält 35 Tüten.

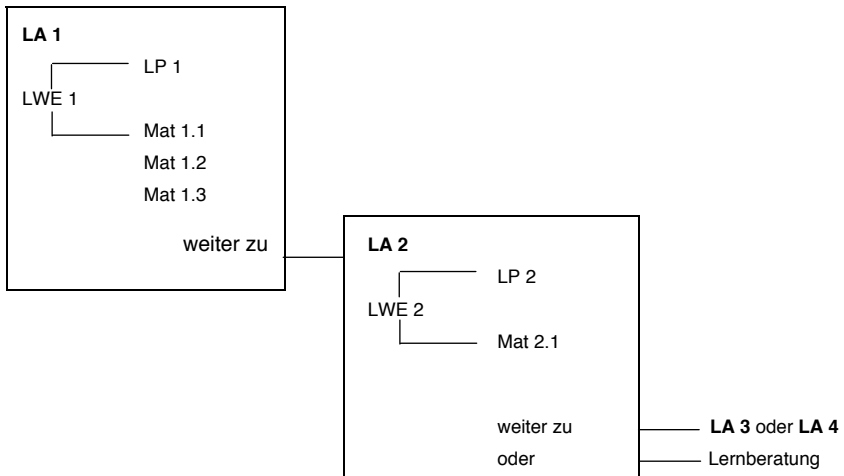
Welche Konsequenzen ergeben sich darauf für den Mathematikunterricht?

Im schulischen Umfeld tauchen Suchtprobleme auf. Man wir das Thema aufgreifen müssen. Aus ihrer Ausbildung weiß Fränzi Gmür: „Sucht hat viele individuelle Gesichter und auch viele Begründungen.“ (Mensch-Gesellschaft-Umwelt)

Die Lernaktivitäten (LA)

Die Online-Abteilungen der Fächer sind ausgehend vom Einstiegspunkt in einer Folge von Lernaktivitäten strukturiert. Eine Lernaktivität bildet einen in sich abgeschlossenen Lernschritt, zu dem eine Lernwegempfehlung (LWE), eine Lernpraktik (LP) und Studienmaterialien (Mat) gehören. Jede Lernaktivität ist demzufolge in einer verlinkten Struktur mit drei Dokumententypen unterschiedlicher didaktischer Funktion aufgebaut.

Abb. 4: Linkstruktur der Lernaktivitäten



Die Lernwegempfehlung (LWE)

Die Lernwegempfehlung ist ein Teil der Lernaktivität (LA). Sie hat die Funktion, den Lernweg zu steuern. Sie enthält alle für den Lernschritt relevanten Informationen:

- eine Problemstellung
- die zu erarbeitenden Produkte
- den Zugang zu den Informationsmaterialien (Mat)
- den Hinweis auf die empfohlene Lernpraktik (LP)
- die Weiterführung zu der oder den nächsten Lernaktivitäten (LA)
- den Hinweis auf eine Lernberatung.

Lernpraktiken (LP)

In der Lernaktivität ist jede Lernwegsempfehlung mit einer Lernpraktik verbunden. Die Lernpraktiken beziehen sich auf formale Studienfähigkeiten, die aber inhaltsbezogen konkretisiert werden. Die Selbstlernumgebung ist so gestaltet, dass materiale Studieninhalte systematisch mit Studienpraktiken (z.B. ein bestimmter Text mit Praktiken des Lesens und Umstrukturierens wie etwa „ein Schaubild anfertigen“) verknüpft sind, deren Auswahl durch den Bezug zum bearbeitenden Material und der Fragestellung/Problemstellung begründet wird. In der Online-Umgebung @rs führt ein Link von der Lernwegsempfehlung zur Lernpraktik.

Abb. 5: Beispiel Website einer Lernwegempfehlung (LW) und einer zugeordneten Lernpraktik (LP)

The image displays two screenshots of the @rs website interface, which is designed for individualized learning paths (LW) and associated learning practices (LP).

Top Screenshot: Individualisierung @rs

The top screenshot shows the main interface for "Individualisierung" (Individualization) at @rs. The navigation bar includes links for "@rs", "Individualisierung", "BTG-ESP", and a series of learning path steps (LA1 to LA9). The current view is "Ind-BTG-LWE1, LWE (LA1) von BTG-Ind". The main content area is divided into two columns. The left column contains text about the importance of individualization in learning, mentioning that children's drawings and paintings can be a source of discovery and that individuality should be fostered. The right column contains a section titled "Material-Ordner" (Material Folder) with a "Links:" section. Below the text, there are sections for "Dokumentation der Ergebnisse:" (Documentation of Results), "Lernjournal:" (Learning Journal), and a note about the completion of the work.

Bottom Screenshot: Individualisierung @rs

The bottom screenshot shows a more detailed view of the "Individualisierung" interface. The navigation bar is similar, but the current view is "Ind-BTG-LP1, zu LWE (LA1) von BTG-Ind". The main content area is divided into two columns. The left column contains a section titled "Schlüsselbegriffe - Glossar" (Key Concepts - Glossary) with a list of terms: "Ästhetische Arbeit/Praxis", "kulturelle Tradition/kulturelles Repertoire", "Produkt und Prozess im Gestaltungsprozess", "Produzent und Rezipient im Gestaltungsprozess", ".....", "Sichtbarkeit", and "u.a.m.....". The right column contains a section titled "Material-Ordner" (Material Folder) with a "Links:" section. Below the text, there are sections for "Man kann nun diese „Leere“ füllen, indem man die obigen Schlüsselbegriffe durch einige weitere Begriffe aus dem Text ergänzt und so ein Begriffsfeld schafft." (One can now fill these "empty" spaces by adding some more concepts from the text to create a concept field.) and "Wenn Sie dann zu diesen Begriffen einen kurzen, stichwortartigen Kommentar in eigenen Worten formulieren, werden Sie feststellen, dass Sie sich langsam den Begriffen „nähern“." (When you then formulate a short, keyword-like comment in your own words for these concepts, you will discover that you are slowly getting closer to the concepts.)

Die Studienmaterialien (Mat)

Jede Lernaktivität enthält neben der Lernwegempfehlung und der Lernpraktik Studienmaterial, auf das sich die Lernaktivität bezieht. Dazu gehören Texte, Bilder, Audiodokumente, Videos. In der Online-Umgebung @rs führen Links von der Lernwegempfehlung zu den Studienmaterialien.

Studienergebnisse: Lernjournal (Lj) und Portfolio (Pf)

Die Studierenden dokumentieren die fachinhaltlichen Studienergebnisse in einem Portfolio. Zusätzlich begleiten sie den eigenen Studienprozess reflexiv in einem Lernjournal. Die Lernwegempfehlungen (LWE) geben systematisch Hinweise auf oder Impulse für das Lernjournal, durch die die Studieninhalte und der Professionalisierungsprozess reflexiv gemacht werden.

Dokumentation der Lernwege (DLW) und Lernwegplanung (LWP)

Die Selbstlernarchitektur gibt den Studierenden die Verfügung über alle Lerninhalte und Lernschritte einer sechswöchigen Selbststudienphase. Sie legt zwar durch die Lernwegempfehlung (LWE) ein spezifisches Lernverhalten nahe, macht es aber nicht zwingend. Wie, in welcher Abfolge, mit welchen Verweilzeiten die Studierenden sich durch die Selbstlernarchitektur bewegen, welchen Empfehlungen sie folgen, welche Sprünge und Auslassungen sie unternehmen, liegt in ihrer Hand.

Die Studierenden begleiten deswegen in allen Lernaktivitäten den eigenen Lernprozess mit zwei Planungsinstrumenten, den Formularen „Dokumentation der Lernwege“ und „Lernwegplanung“. Sie sind geeignet, die individuellen Lernwege und Entscheidungsgründe zu dokumentieren. Damit werden Strategien der Selbstlernorganisation zugänglich und in der überfachlichen Lernberatung thematisierbar. Dokumentiert werden: das Zeitmanagement, das Verhältnis von Arbeitsvorhaben und -realisierung, die Intentionen bei der Auswahl von Lernaktivitäten und Lernwegen, die Abfolge der in der Lernarchitektur vollzogenen Schritte.

Lernberatung

Die Lernaktivitäten sind an markanten Punkten des Lernprozesses mit Lernberatungen (face-to-face) verknüpft. Das Dokument „Lernwegempfehlung“ (LWE) weist dann auf eine verbindliche oder optionale Lernberatung hin. Lernberatungen in der Selbstlernarchitektur sind teilweise ein optionaler – meist aber obligatorischer – Teil des Lernprozesses. Wir unterscheiden zwei Lernberatungstypen. Finden Lernberatungen mit den Fachdozierenden statt, dann sind es *inhaltsbezogene Lernentwicklungsgespräche* mit reflexiven Anteilen zu den jeweiligen Fachkonzepten. Finden Studienberatungen durch die

allgemeine Lernberaterin statt (*allgemeine, überfachliche Lernberatung*), dann werden allgemeine, die Selbststudienkompetenz betreffende Aspekte der Lernerfahrung und des Lernverhaltens thematisiert. Insbesondere die Reflexion der angebotenen Studienpraktiken und des Studienprozesses wird in der allgemeinen Lernberatung fokussiert. In der Online-Umgebung der Selbstlernarchitektur besteht eine digitale Lernberatungsagenda mit dem Terminangebot der Dozierenden, so dass Studierende in möglichst guter, zeitlicher Passung zu ihrem Lernprozess einen Beratungstermin buchen können.

Der methodische Hintergrundtext (MHT)

ist ein Instrument des Dozierenden in der Lernberatung. Er fasst die zentralen Informationen zu den fest implementierten Lernberatungssituationen knapp zusammen: die bisher bearbeitete Inhalte, die dazugehörenden Lernpraktiken, eine Skizze der in der jeweiligen Situation konzeptionell relevanten Themen und ggf. deren Variationen. Der methodische Hintergrund expliziert auf diese Weise die Funktion der Lernberatung im intendierten Lernprozess der jeweiligen Fachabteilung in der Selbstlernarchitektur.

Lernberatungsdokumentation

Die Dozierenden führen eine elektronische Dokumentation der Lernberatungsgespräche – eine Lernberatungskartei. Sie macht es möglich, Inhalte der Lernberatungen eines Studierenden im jeweiligen Fach und auch quer durch alle Fächer zu analysieren oder die Lernberatungsinhalte aller Studierenden zu einem bestimmten Lernberatungszeitpunkt (LA der Fachabteilung in der SLA) zu vergleichen.

Lernberatungsagenda

Im Rahmen der Selbstlernarchitektur werden von den Dozierenden im Semester bis zu vier individuelle Lernberatungsgespräche je Studentin oder Student angeboten, deren Terminierung den individuellen Lernbewegungen der Studierenden folgt und mit den wöchentlichen Beratungszeiten der Dozierenden koordiniert werden muss. Diese Organisation der fachlichen und überfachlichen Lernberatung erfolgt über eine elektronische Lernberatungsanmeldung.

2.4 Räumliche und technische Ausstattung

Offene Ateliers und Treffpunkt „Kurs“

Hierbei handelt es sich um ergänzende Präsenzangebote, die während des ganzen Semesters zur Verfügung stehen. *Ateliers* sind ein personal betreutes Angebot, das auch ausserhalb der Selbstlernarchitektur besteht. Ateliers bieten Ressourcen an Material, Gerät, Maschinen und Raum für Aufgaben und Übungen der Fächer Musik, Bewegungsausbildung und Bildnerisches/Technisches Gestalten (BTG) und werden gemäss des individuellen Bedarfs der Studierenden genutzt. Die Online-Abteilung BTG in der Selbstlernarchitektur @rs nimmt zum Beispiel direkt auf das Atelier Bezug.

Der *Treffpunkt „Kurs“* ist ein Raumangebot im Rahmen der Selbstlernarchitektur. Der Kurs verfügt während des @rs-Semesters über einen eigenen Gruppenraum mit Zugang ins Internet. Der Treffpunkt wurde aufgrund von Erfahrungen aus der ersten Durchführung des @rs-Semesters eingerichtet, um einen Ort für Begegnung und selbstorganisierte Zusammenarbeit zur Verfügung zu stellen.

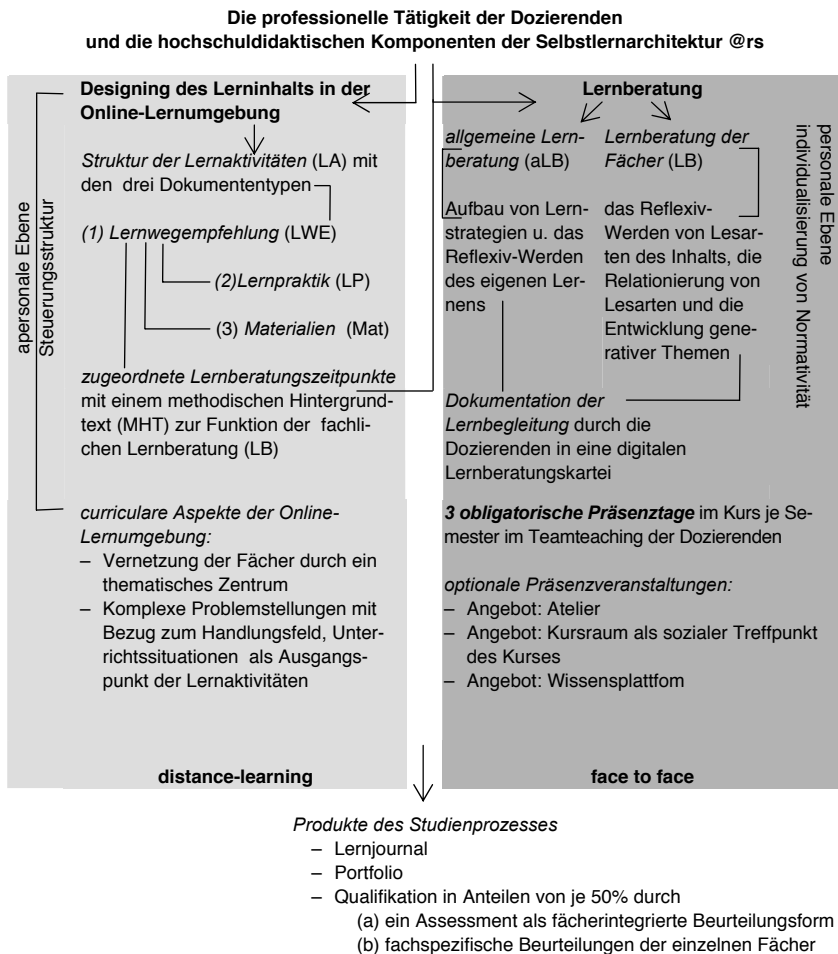
Lernplattform und WebLearn

Für die Kommunikation in der Distanzphase nutzen wir das Kommunikationstools Moodle als Lernplattform (<http://www.moodle.ch>). Die Studiengruppe der Flexiblen Ausbildung besitzt dort ein virtuelles Klassenzimmer. Um aber die spezifische didaktische Konfiguration der den Lernprozess steuernden Elemente, mit den Lernmaterialien und der Vernetzung der Fächer entsprechend abzubilden wurde WebLearn entwickelt und ergänzt im zweiten Semester die Lernplattform. WebLearn⁴ ist ein dynamisches Kursmanagementsystem, welches die apersonalen Komponenten der Selbstlernarchitektur abbilden kann. Das zugehörige Autorentool erlaubt die redaktionelle Bearbeitung bestehender Seiten der Selbstlernarchitektur, den Aufbau neuer Seiten und deren Verbindung zu einer neuen Architektur. Die bereits bestehenden Lernaktivitäten (LA) die als Kurselement, aus (1) der Lernwegsempfehlung (LWE, Bausteine), (2) der Lernpraktiken (LP, Bausteine) und (3) verschiedenen Materialien (Material-Ordner) bestehen, können dabei dynamisch neu zusammengestellt und in anderen Architekturen wieder verwendet werden.⁵

4 Eine Demoversion von WebLearn und weitere Informationen finden Sie auf <http://www.selbstlernarchitektur.ch>.

5 Entwicklung und Support von WebLearn: Hylight-Novotny, Binnigen (CH).

Abb. 6: Das didaktische Setting in einer Übersicht



3 Der Entwicklungs- und Forschungsprozess

Die Textbeiträge dieses Buches beziehen sich auf explorative Studien zur Durchführung der Selbstlernarchitektur @rs in Kursen der Flexiblen Ausbildung aus den Studienjahrgängen 2004 und 2005. Die Datenerhebung erfolgte im zweiten Semester, dem jeweiligen @rs Semester, im Sommersemester 2005 und 2006,

Das Projekt @rs ist ein Entwicklungs- und Forschungsprojekt des Instituts Primarstufe der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (IP PH FHNW) mit einer ersten Projektphase (2004-2006) und einer zweiten Projektphase, in der die Erweiterung und Verstetigung erfolgt (2007-2009).

3.1 Der Projektverlauf

Der Studiengang Flexible Ausbildung wird seit 2001 als Studium mit reduzierter Präsenzzeit und erhöhten Anteilen selbstgesteuerten Studierens durchgeführt. Das Projekt @rs wurde 2004 als Entwicklungs- und Forschungsprojekt mit den Dozierenden im Studiengang Flexible Ausbildung unter der Leitung von Christiane Maier Reinhard konstituiert. Zum Projektauftrag gehören neben der Konzeptualisierung einer Selbstlernarchitektur auch der Aufbau von Forschungskompetenzen der Lehrenden. Zur Projektteilnahme entschließen sich acht von zehn der im Grundstudium der Flexiblen Ausbildung tätigen Dozierenden. Die Projektentwicklung erfolgt unter wissenschaftlicher Begleitung durch Hermann Forneck (Universität Gießen).

Die technische Umsetzung der Online-Lernumgebung wird 2005 realisiert und der Online-Inhalt der Fachabteilungen wird geschrieben. Die Selbstlernarchitektur @rs wird erstmals im Sommersemester 2005 durchgeführt und mit einer umfangreichen Dokumentation/Datenerhebung begleitet. Sechs Dozierende des Entwicklungsteams der Selbstlernarchitektur entscheiden sich im August 2005 dafür, ein Forschungsteam zu bilden und ihre didaktische Arbeit durch forschende Beobachtung dieses Handelns zu ergänzen.

Der erste Projektbericht mit dem Fokus auf der Entwicklung der Selbstlernarchitektur wird 2006 publiziert (Forneck/Gyger/Maier 2006). Der Forschungsprozess wird mit der Datenerhebung im Sommersemester 2006 fortgesetzt. Die begleitende Datenauswertung und Interpretation führt u.a. zu qualitativ-explorativen Studien der Dozierenden, in denen Mikrostrukturen der Lernprozesse in der Selbstlernarchitektur Gegenstand sind. Im Sommer 2006 entscheidet die Hochschule, das Modellprojekt zu verstetigen und die Selbstlernarchitektur zum einem regulären Ausbildungselement in der Flexiblen Ausbildung am IP PH FHNW zu machen. Im Sommer 2006 übernimmt Daniel Wrana (Universität Gießen) die wissenschaftliche Begleitung des Projekts @rs. Vom Herbst 2006 bis zum Herbst 2007 trifft sich das Forschungsteam zu mehreren ganztägigen Werkstatttreffen, in denen die Methoden, exemplarische Analysen sowie die Ergebnisaufbereitung diskutiert werden.

Das Projekt tritt 2007 in die Phase der Projekterweiterung ein. Sie umfasst die Adaption der Selbstlernarchitektur für einen Kurs der regulären Ausbildung und den Aufbau eines zweiten Projektteams. Seither arbeiten

vierzehn Dozierende im Entwicklungs- und/oder Forschungsteil des Projekts mit. Neben die interne Begleitforschung tritt eine externe Evaluation durch Joachim Ludwig (Universität Potsdam). Interne und externe, qualitative und quantitative Forschungszugänge sollen in einer vergleichenden Studie zum Kompetenzaufbau von Studierenden (Studierende in der Projektmaßnahme und Studierenden außerhalb der Projektmaßnahme) verschränkt werden.

Mit der hier vorliegenden Publikation wird 2008 der zweite Projektbericht mit einem Fokus auf den empirischen Studien der ersten Projektphase (2004-2007) publiziert.

Die Selbstlernarchitektur wird im Sommersemester 2008 in nun zwei Ausbildungskursen durchgeführt (Flexible Ausbildung und reguläre Ausbildung). Der Datenerhebungs- und Analyseprozess wird kontinuierlich fortgesetzt.

Geplant ist, im Sommersemester 2009 die Selbstlernarchitektur @rs nun auch in der regulären Ausbildung zu wiederholen und zu verstetigen. Die Laufzeit der Projekterweiterungsphase endet mit dem Abschluss der externen Evaluation und einer geplanten dritten Publikation, deren Fokus auf dem Kompetenzaufbau der Studierenden und der Funktion der Lernberatung in Selbstlernarchitekturen liegen wird.

3.2 Demografische Angaben zu den Kursgruppen

Sommersemester 2005/ Studienjahrgang 2004: 11 Stud./ f: 9, m: 2/ geb. zwischen 1957 u. 1980, Alter 25-34: 4 Stud., Alter 35-44: 4 Stud., Alter 45-54: 3 Stud./ verheiratet: 4/ ledig: 5/ andere: 2/ Kinder: 6/ Schulabschlüsse: Matura 5, Berufslehre 5, andere 1/ Berufstätigkeiten vor Studienbeginn: Waldorflehrer/in, Orchestermusiker/in, Textilgestalter/in, Sozialpädagoge/in, Gesangslehrer/in, Betreuer/in in einer Kindertagesstätte, kfm. Angestellte/r 2, Fachreferent/in im Museum, Betreuer/in im Kreativatelier, unbekannt 2.

Sommersemester 2006/ Studienjahrgang 2005: 13 Stud./ f: 11, m: 2/ geb. zwischen 1959 und 1981, Alter 25-34: 6/ Alter 35-44: 6/ Alter 45-54: 1/ verheiratet: 5/ ledig: 6/ andere: 2/ Kinder: 8/ Schulabschlüsse: Matura 5, Berufslehre 4/ andere 4/ Berufstätigkeit vor Studienbeginn: Ergotherapeut/in, landwirtschaftlicher Mitarbeiter/in, Hauswart/in, Dolmetscher/in, Direktionssekretär/in, Religionslehrer/in, Sekretärin, Biologielaborantin, Flugbegleiterin, Mitarbeiterin in einem Familienzentrum, unbekannt 3.

3.3 Dokumentierte Materialien und erhobene Daten

Die vorliegenden, explorativen Studien aus der ersten Projektphase beziehen sich auf folgende Dokumente aus dem Studienjahrgang 2004/erhoben im Sommersemester 2005 und dem Studienjahrgang 2005/erhoben im Sommersemester 2006.

- *Portfolios der Studierenden*
Das Portfolio ist eine Sammelmappe in der jede/jeder Studierende ihre/seine schriftlichen Studienergebnisse geordnet nach Fach und Nummer der Lernaktivität ablegt. Die Portfolios werden mit Abschluss der Selbstlernarchitektur (SLA Ind u. SLA NLK) kopiert und archiviert.
- *Lernjournale der Studierenden (LJ)*
Das Lernjournal wird handschriftlich in einem Heft geführt. Die linke Seite enthält Notizen zu den Lernaktivitäten, die Angabe des Faches und der bearbeiteten Lernaktivität in der SLA; die rechte Seite enthält die reflexiven Einträge. Die Lernjournale der SLA Individualisierung und der SLA Neue Lernkultur werden mit Abschluss der SLA kopiert und archiviert (SLA Ind LJ, SLA NLK LJ).
- *Dokumentation der Lernwege durch die Studierenden (DLW)*
Jeder/jede Studierende führt eine fortlaufende Liste in dem Formular DLW, auf der das Datum, der Anfangs- und Abschlusszeitpunkt jeder einzelnen Selbstlernphase und das Fach mit der jeweiligen Lernaktivität protokolliert wird. Die Formulare werden mit Abschluss der SLA kopiert und archiviert.
- *Lernwegplanung der Studierenden (LWP)*
Die Lernwegplanung wird zu Anfang eines Arbeitsblocks, der aus mehreren einzelnen Lernphasen bestehen kann, im Formular LWP aufgeschrieben. Es erfolgen dabei in einem dreispaltigen Raster Eintragungen zum Inhalt/Thema, zum persönlichen Ziel der Lernphase und zur Begründung der thematischen Lernentscheidung. Mit Abschluss des Arbeitsblocks wird in einer vierten Rubrik der eigene Lernprozesses rückblickend kommentiert. Die Formulare werden mit Abschluss der SLA kopiert und archiviert.
- *Audioaufzeichnung und Transkription von Lernberatungsgesprächen der fachlichen Lernberatungen (LB)*
In einzelnen Fächern werden die Lernberatungsgespräche zu den obligatorisch in der SLA vorgesehenen Lernberatungszeitpunkten aufgezeichnet. Der archivierte Datenkorpus aus dem Sommersemester 2005 und/oder 2006 besteht aus den Audiodateien aller fachlichen Lernberatung (je 3 bis 4 Lernberatungsgespräche jedes/jeder Studierenden im jeweiligen Semester) in den Fächern Allgemeine Didaktik, Bildnerisches und Technisches Gestalten und Deutsch. Lernberatungsgespräche ausgewählter Lernberatungszeitpunkte sind transkribiert.
- *Audioaufzeichnung und Transkription von Einzellernberatungen und Gruppengesprächen der allgemeinen Lernberatung (aLB):*
Der archivierte Datenkorpus besteht aus einem individuellen Beratungsgespräch jeder/jedes Studierenden und drei bis vier Gruppengesprächen jeweils im Sommersemester 2005 und 2006. Alle Beratungsgespräche sind transkribiert.

3.4 Verwendete Abkürzungen

@rs	Entwicklungs- und Forschungsprojekt @rs: Architekturen des Selbstlernens
SLA	Selbstlernarchitektur
SLA Individ.	Selbstlernarchitekturteil 1: Individualisierung
SLA NLK	Selbstlernarchitekturteil 2: Neue Lernkultur
ESP	Einstiegspunkt der Fachabteilungen
LA	Lernaktivität
LWE	Lernwegempfehlung der Lernaktivität
LP	Lernpraktik der Lernaktivität
Mat	Material der Lernaktivität
LB	Lernberatung der Fächer
aLB	allgemeine Lernberatung
Lj	Lernjournal
Pf	Portfolio
DLW	Formular zur Dokumentation der Lernwege
LWP	Formular zur Lernwegplanung
<i>Fächer in der SLA</i>	
AD	Abteilung Allgemeine Didaktik
BTG	Abteilung Didaktik des Bildnerischen und Technisches Gestalten
EW	Abteilung Erziehungswissenschaft
IU	Abteilung Instrumentalunterricht
MA	Abteilung Didaktik der Mathematik
MGU	Abteilung Didaktik Mensch-Gesellschaft-Umwelt
SP	Abteilung Didaktik Deutsch

4 Einsicht in die Online-Inhalte der Selbstlernarchitektur

Die Dokumente der Selbstlernarchitektur, die in diesem Band zitiert werden sowie Beispiele der Online-Lernumgebung einzelner Fachabteilungen sind unter <http://www.selbstlernarchitektur.ch> in einer Demo-Variante zugänglich.

Literatur

- Forneck, Hermann J. (2006a): Die Sorge um das eigene Lernen. Umriss eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In: Forneck Hermann J./Gyger, Mathilde/Maier Reinhard, Christiane (Hrsg.): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Bern: h.e.p., S. 37-88.
- Forneck, Hermann J. (2006b): Selbstlernarchitekturen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

- Forneck Hermann J./Gyger, Mathilde/Maier Reinhard, Christiane (Hrsg.) (2006): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung von Lehrerbildung. Bern: h.e.p..
- Maier Reinhard, Christiane (2003): Die Flexible Ausbildung für Lehrkräfte der Primarschule – ein Projekt der Pädagogischen Hochschule Liestal. In: Beiträge zur Lehrerbildung 21, 1, S. 68-75.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dipl.Päd. Christiane Maier Reinhard, Dozentin für Fachdidaktik des Bildnerischen und Technischen Gestaltens an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), Studiengangleitung Flexible Ausbildung, Projektleitung F&E @rs. Arbeitsschwerpunkt: Ästhetische Bildung. <http://www.fhnw.ch/ph/ip>, <http://www.selbstlernarchitektur.ch>

Prof. Peter Moser, Dozent für die Fachdidaktik Mensch-Gesellschaft-Umwelt an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), Arbeitsschwerpunkt: Wagenscheinpädagogik/Lehrkunst und Erlebnispädagogik. <http://www.fhnw.ch/ph/ip>

Ernst Röthlisberger, Dozent für Fachdidaktik der Mathematik an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW). Arbeitsschwerpunkt: Mathematik lehren und lernen auf konstruktivistischer Grundlage. <http://www.fhnw.ch/ph/ip>

Prof. Dr. Jürg Rüedi, Dozent für Erziehungswissenschaften und Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Arbeitsschwerpunkte: Disziplin in der Schule, Stress- und Selbstmanagement. <http://www.fhnw.ch/ph/ip>, <http://www.disziplin.ch>

Barbara Ryter Krebs, Dozentin für die Fachdidaktik Mensch-Gesellschaft-Umwelt an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW). Supervisorin IEF. <http://www.fhnw.ch/ph/ip>

Dr. Daniel Wrana, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Weiterbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen, wissenschaftliche Begleitung des Forschungs- und Entwicklungsprojekts @rs. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik und Empirie von Selbstlernprozessen, Transformation der Systemsteuerung in der Weiterbildung, Methodologie der Analyse diskursiver Praktiken. <http://www.wb-giessen.de/wrana>, <http://www.selbstlernarchitektur.ch>

Neue Titel bei Budrich UniPress



Caroline E. Roth-Ebner **Identitäten aus der Starfabrik**

Jugendliche Aneignung der crossmedialen Inszenierung „Starmania“

2008. ISBN 978-3-940755-10-0

Erscheinungstermin: Juni 2008

Formate wie „Starmania“ und „Deutschland sucht den Superstar“ sind – neben vielen anderen Dingen, die dazu gesagt werden können – crossmediale Orte der Identitätskonstruktion Jugendlicher. Die Autorin untersucht in ihrer Studie die jugendliche Aneignung der Castingshow „Starmania“ (ORF) und deren Relevanz für die Identitätskonstruktionen der Jugendlichen.

Alexander Ruhl **Schreiben und Schweigen** **im virtuellen Raum**

Computervermittelte Kommunikation in kultur- und sozialwissenschaftlicher Forschungskooperation
2008. ISBN 978-3-940755-04-9

Erscheinungstermin: Juni 2008

In der Medientheorie haben die neuen Kommunikationsmedien und virtuellen Arbeitsmöglichkeiten große Potenziale. Die empirischen Befunde dieser Untersuchung demontieren die Vorstellung medial gegebener Freiheiten eines raum- und zeitunabhängigen, global angelegten Agierens weitgehend. Wie wird interdisziplinäre Arbeit in einer räumlich verteilten Forschungskooperation von den Akteuren medial unterstützt und welche Bedeutung hat dies für die wissenschaftliche Arbeit?



Weitere Informationen unter
www.budrich-unipress.de



Katrin Fauser

Gemeinschaft aus Sicht von Jugendlichen

Eine empirische Untersuchung über die Rolle von Gemeinschaft für das Nutzungsverhalten von Jugendlichen in einem Jugendverband

2008. ISBN 978-3-940755-19-3

Erscheinungstermin: Juni 2008

Die Autorin vertieft die empirischen Ergebnisse der bundesweiten Studie „Realität und Reichweite von Jugendverbandsarbeit“, bei der über 2.000 Jugendliche befragt wurden (Jugend im Verband, Bände 1-3, Verlag Barbara Budrich, Opladen 2007f.). Am Beispiel der Evangelischen Jugend werden dabei aufschlussreiche und grundlegende Überlegungen zu der Frage „Was ist Gemeinschaft aus Sicht der Ju-

gendlichen und was bedeutet das für die Anbietenden von Jugendverbandsarbeit?“

**Silke Birgitta Gahleitner • Susanne Gerull •
Chris Lange • Lydia Schambach-Hardtke •
Begoña Petuya Ituarte • Claudia Streblow
(Hrsg.)**

Sozialarbeitswissenschaftliche Forschung

Einblicke in aktuelle Themen

2008. ISBN 978-3-940755-15-5

Als forschende Disziplin ist Soziale Arbeit eine noch junge Disziplin. Erst in den letzten Jahrzehnten entwickelte sich eine Wissenschaftskultur, in der ForscherInnen gezielt aus der Praxis der Sozialen Arbeit kommende Fragestellungen aufgreifen und sie in Projekten angewandter Forschung für die Theoriebildung der Sozialen Arbeit produktiv nutzen können. Die hier präsentierten Beiträge bieten in ihrer thematischen Bandbreite und methodischen Vielfalt anschauliche Beispiele dafür, wie komplexe Forschungsfelder Soziale Arbeit umspannt und ermutigen dazu, sich gezielt der Schnittstelle von Theorie und Praxis anzunehmen.



**Weitere Informationen unter
www.budrich-unipress.de**

Neue Titel bei Budrich UniPress



**Christine Färber • Nurcan Arslan •
Manfred Köhnen • Renée Parlar
Migration, Geschlecht und Arbeit**

Probleme und Potenziale von Migrantinnen auf dem
Arbeitsmarkt

2008. ISBN 978-3-940755-00-1

Erscheinungstermin: Mai 2008

Wie stellt sich die Situation von Migrantinnen und Migranten auf dem Arbeitsmarkt dar? Die AutorInnen untersuchen dies auf der Grundlage statistischer Analysen sowie durch Interviews mit Arbeitsmarktakteuren und Migrantinnen. Sie zeigen die Probleme, die sich Frauen aus verschiedenen Migrationsgruppen im Vergleich zu Männern stellen und arbeiten Chancen und Integrationsperspektiven heraus.

**Tim Rohrmann
Zwei Welten? –
Geschlechtertrennung in der Kindheit**

Forschung und Praxis im Dialog

2008. ISBN 978-3-940755-14-8

Erscheinungstermin: Juni 2008

Das Buch gibt einen umfassenden und aktuellen Überblick über die internationale empirische Forschung zu Geschlechterinteraktionen in der Kindheit, über Geschlechterverhältnisse in pädagogischen Institutionen und über Praxisansätze geschlechtsbezogener Pädagogik in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen insbesondere im deutschsprachigen Raum. Ausgehend von einer kritischen Analyse des Forschungsstandes sowie von Gruppendiskussionen mit führenden ExpertInnen aus Genderforschung, Ausbildung und Praxis werden Perspektiven für eine Neuorientierung des wissenschaftlichen und pädagogischen Umgangs mit der Genderthematik in der frühen und mittleren Kindheit entwickelt.



**Weitere Informationen unter
www.budrich-unipress.de**

„Verbesserung“ – von der Entwicklung eines Fachbegriffs



Kristin Heinze

Zwischen Wissenschaft und Profession

Das Wissen über den Begriff „Verbesserung“ im Diskurs der pädagogischen Fachlexikographie vom Ende des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts

2008. 396 Seiten. Kart.

39,90 € (D), 41,10 € (A), 67,00 SFr

ISBN 978-3-940755-05-6 WG570

Die Autorin untersucht pädagogische Fachlexika und Enzyklopädien des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jhs. im Hinblick auf das pädagogische Wissen über den Begriff „Verbesserung“. Dabei wird die Spannweite des Begriffs von der Bestimmung der Erziehungsziele bis hin zu deren Umsetzung in spezifischen pädagogischen Handlungsanweisungen für die Straßpraxis rekonstruiert.

Aus dem Inhalt:

Der Begriff „Verbesserung“ im Diskurs der pädagogischen Fachlexikographie:

Carl Daniel Küster (1727-1804), Sittliches Erziehungs-Lexicon ... (1774)

Gottfried Immanuel Wenzel (1754-1809), Pädagogische Encyclopädie ... (1797)

Johann Georg Christian Wörle (1782-1854), Encyklopädisch-pädagogisches Lexikon ... (1835)

Matthäus Cornelius Münch (1771-1853), Universal-Lexicon ... (1841-1842)



Dr. Kristin Heinze ist Erziehungswissenschaftlerin und arbeitet als freie Autorin

In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei

Budrich UniPress Ltd. – Stauffenbergstr. 7 – D-51379 Leverkusen-Opladen – Germany
ph +49.2171.344.694 – fx +49.2171.344.693 – buch@budrich-unipress.de –
www.budrich-unipress.de – Geschäftsführerin: Barbara Budrich – HRB 61516 – Gerichtsstand:
Amtsgericht Köln – Ust. Id. DE 257483899

Budrich UniPress Ltd. – Uschi Golden – 28347 Ridgebrook – Farmington Hills – MI 48334, U.S.A.
ph +1 (0)248.488.9153 – book@budrich-unipress.com – www.budrich-unipress.com
Registered in England & Wales – Company No 6342148 – Director Barbara Budrich

„Hurra, endlich Schulkind!“



Ingrid Kellermann **Vom Kind zum Schulkind**

Die rituelle Gestaltung der Schulanfangsphase.

Eine ethnographische Studie

2008. 283 S. Kart.

28,00 € (D), 28,80 € (A), 49,00 SFr

ISBN 978-3-940755-08-7

Mit dem Ritual der Einschulungsfeier wird das Kind Mitglied einer gesellschaftlichen Bildungsinstitution und erhält den Status eines Schülers, ohne tatsächlich schon über die notwendigen Kenntnisse der damit verbundenen Anforderungen zu verfügen. Die ethnographische Studie dokumentiert, wie das Kind erst durch eigenes Erleben und Erfahrung die Fähig-

keit erwirbt, adäquat am Schulleben zu partizipieren und damit ein Schulkind (im wörtlichen Sinn: *schulfähig*) zu werden.

Aus dem Inhalt:

Schulanfang, der Eintritt in ein neues Sozialisationsfeld

Die performative In-Szenierung der Einschulungsfeier

Erste Schritte in der Schule – Die institutionelle Rahmung

Sprache und Sprechen – Sprachliches Handeln im Unterricht

Mimetisches Lernen und Imagination

(A-)symmetrisches Zusammenspiel – Entwicklung einer Lernkultur

Jetzt bin ich ein Schulkind – Schulanfänger im Angliederungsprozess

Dr. phil. Ingrid Kellermann, wissenschaftliche Mitarbeiterin
an der Freien Universität Berlin



In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei

Budrich UniPress Ltd. – Stauffenbergstr. 7 – D-51379 Leverkusen-Opladen – Germany
ph +49.2171.344.694 – fx +49.2171.344.693 – buch@budrich-unipress.de –
www.budrich-unipress.de – Geschäftsführerin: Barbara Budrich – HRB 61516 – Gerichtsstand:
Amtsgericht Köln – Ust. Id. DE 257483899

Budrich UniPress Ltd. – Uschi Golden – 28347 Ridgebrook – Farmington Hills – MI 48334, U.S.A.
ph +1 (0)248.488.9153 – book@budrich-unipress.com – www.budrich-unipress.com
Registered in England & Wales – Company No 6342148 – Director Barbara Budrich